

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

Katedra speciální pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Role neslyšícího asistenta a neslyšícího pedagoga na základní škole pro žáky se sluchovým postižením v hodinách českého jazyka

Role of a Deaf Assistant and a Deaf Teacher in Primary Schools for Pupils with Hearing Impairment in Czech Language Lessons

Bc. Tereza Przeczková

Vedoucí práce: doc. PhDr. Kateřina Hádková, Ph.D.

Studijní program: Učitelství pro střední školy (N7504)

Studijní obor: N ČJ-SPG (7504T215, 7504T277)

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma “Role neslyšícího asistenta a neslyšícího pedagoga na základní škole pro žáky se sluchovým postižením v hodinách českého jazyka” vypracovala pod vedením vedoucí diplomové práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato diplomová práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze 13. 7. 2016

.....

podpis

Ráda bych touto cestou vyjádřila poděkování doc. PhDr. Kateřině Hádkové, Ph.D. za její cenné rady, trpělivost při vedení mé diplomové práce a četné konzultace, které mi velmi pomohly při zpracování této diplomové práce. Také bych ráda poděkovala všem pedagogickým pracovníkům základních škol pro žáky se sluchovým postižením, kteří se zúčastnili výzkumného šetření. Bez nich by tato práce nemohla vzniknout.

ABSTRAKT:

Diplomová práce se zabývá rolemi neslyšícího asistenta a neslyšícího pedagoga na základní škole pro žáky se sluchovým postižením v hodinách českého jazyka. Pomyslně ji lze rozdělit na dvě části. První část se teoreticky věnuje vzdělávání neslyšících, hlavně představení bilingválního přístupu a jeho využití v současném školství u nás i v zahraničí. Pojednává o českém znakovém jazyce a o rozdílech mezi ním a českým jazykem v souvislosti s výukou češtiny jako druhého jazyka u neslyšících. Dostatečný prostor je věnován neslyšícímu asistentovi a neslyšícímu pedagogovi a jejich působení ve výuce ve spolupráci se slyšícím pedagogem. Ve druhé pomyslné části jsou analyzována data a interpretovány výsledky výzkumného šetření, které proběhlo prostřednictvím dotazníků a zúčastněného pozorování ve třídách. Výstupy výzkumného šetření prokázaly, že z pohledu respondentů je přítomnost neslyšících pedagogických pracovníků důležitá z mnoha rozličných důvodů. Neslyšící pedagog se na vzdělávacím procesu podílel většinou ve stejné míře jako slyšící pedagog. Podíl neslyšícího asistenta záleží více na individuální domluvě se slyšícím pedagogem, dvojice měli rozdělené kompetence různým způsobem.

KLÍČOVÁ SLOVA:

Vzdělávání žáků se sluchovým postižením, neslyšící asistent pedagoga, neslyšící pedagog, bilingvální přístup ve vzdělávání, český jazyk, český znakový jazyk

ABSTRACT:

The thesis deals with the roles of the deaf assistant and deaf teacher in a primary school for pupils with hearing impairment in the Czech language lessons. It can be notionally divided into two parts. The first part is dedicated to the theoretical education of the deaf, mainly to presentation of bilingual education and its application in contemporary education in our country and abroad. Thesis discusses the Czech sign language and the differences between it and the Czech language in the context of teaching Czech as a second language for the deaf. Adequate space is devoted to deaf assistant and deaf teacher and their work in the classroom in cooperation with hearing teacher. The second notional part contains analyzed data and results interpretation of the research, which was carried out through questionnaires and participant observation in classrooms. The outputs of the research showed that from view of respondents is presence of deaf teaching staff important for many different reasons. Involvement of deaf teacher in the learning process emerged almost equal as the participation of a hearing teacher. Participation of deaf assistant depends more on the individual agreement with the hearing teacher. The pairs had divided competencies in different ways.

KEYWORDS:

Education of hearing impaired pupils, Deaf Assistant, Deaf Teacher, bilingual education, Czech Language, Czech Sign Language

Obsah

| | |
|---|----|
| ÚVOD..... | 8 |
| 1 VZDĚLÁVACÍ PŘÍSTUPY VYUŽÍVANÉ NA ZÁKLADNÍCH ŠKOLÁCH PRO ŽÁKY SE SLUCHOVÝM POSTIŽENÍM | 10 |
| 1.1 Vymezení nejčastějších vzdělávacích přístupů | 10 |
| Orální a auditivní přístup | 10 |
| Simultánní komunikace | 11 |
| Totální komunikace | 11 |
| 1.2 Bilingvální/bikulturní přístup | 12 |
| 1.3 Bilingvální/bikulturní přístup v České republice | 15 |
| 1.4 Bilingvální/bikulturní přístup v zahraničí | 17 |
| Švédsko | 18 |
| Španělsko | 20 |
| 2 ZNAKOVÝ JAZYK..... | 23 |
| 2.1 Historie výzkumu znakových jazyků | 23 |
| Výzkum znakového jazyka v České republice | 27 |
| 2.2 Odlišnosti českého znakového jazyka a češtiny | 27 |
| 2.3 Jazykové roviny češtiny a českého znakového jazyka..... | 28 |
| 2.4 Výuka češtiny jako druhého jazyka na školách pro žáky se sluchovým postižením | 31 |
| 3 ASISTENT PEDAGOGA | 35 |
| 3.1 Asistent pedagoga ve výuce | 35 |
| 3.2 Specifika neslyšícího asistenta a neslyšícího pedagoga | 37 |
| Přínos působení neslyšícího asistenta či neslyšícího pedagoga pro slyšícího pedagoga | 38 |
| Přínos působení neslyšícího asistenta či neslyšícího pedagoga pro rodiče žáka se sluchovým postižením | 39 |

| | |
|--|-----|
| Přínos působení neslyšícího asistenta či neslyšícího pedagoga ve vzdělávání žáků se sluchovým postižením | 40 |
| 4 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ | 43 |
| 4.1 Teoretická východiska | 43 |
| 4.2 Vymezení výzkumného cíle a předpokladů | 44 |
| 4.3 Design výzkumu | 46 |
| Fáze výzkumu | 46 |
| Charakteristika výzkumného vzorku | 47 |
| Zvolený typ výzkumného šetření a zvolená metoda sběru dat | 49 |
| Metody sběru dat | 51 |
| 4.4 Výsledky výzkumného šetření | 58 |
| Výsledky dotazníkového šetření | 59 |
| Výsledky a popis pozorování | 79 |
| 4.5 Interpretace dotazníkového šetření a pozorování | 87 |
| 5 ZÁVĚRY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ A DOPORUČENÍ PRO SPECIÁLNĚ PEDAGOGICKOU PRAXI | 92 |
| ZÁVĚR | 96 |
| Seznam použitých informačních zdrojů | 99 |
| Seznam zkratk | 106 |
| Seznam tabulek a grafů | 107 |
| Seznam příloh | 108 |

ÚVOD

Působení neslyšící osoby coby pedagogického pracovníka ve vzdělávání žáků se sluchovým postižením by bylo v minulosti, kdy se primárně propagovalo vzdělávání komunikace v mluvené řeči (tzv. orální přístup), většinou nemyslitelné. Důsledkem byla nízká úroveň komunikační kompetence a dosažených znalostí, jelikož výchova a vzdělávání v národním jazyce nebyly pro osoby se sluchovým postižením obvykle prospěšné a užívání jiného komunikačního modu, nejlépe znakového jazyka, nebylo standardem. Neslyšící proto díky těmto dispozicím nedosahovali na střední školy, natož na školy vysoké (Komorná, 2008). Situace vedla k „točení se v kruhu“. Znakový jazyk nebyl uznáván jako adekvátní jazyk ke komunikaci, neslyšícím se nedostávalo kvalitního vzdělání, nemohli se zapojit do pedagogické praxe atd. Po mnoha výzkumech znakového jazyka ve světě, např. i v České republice, došlo ovšem ke změně. Neslyšícím již nebyl upírán jejich přirozený vizuálně motorický systém komunikace, který začal být zprostředkováván a používán současně jako prostředek dorozumívání ve školách pro žáky se sluchovým postižením. V současné době působí v některých školách neslyšící na různých pracovních pozicích, mimo jiné jako pedagogové či asistenti pedagoga. Po mnoha stoletích jsme se tedy posunuli opět o krok vpřed k rovnoprávnosti osob s postižením. I toto slouží jako důkaz.

Jelikož byla v bakalářském studiu zpracována práce na téma neslyšících asistentů na základních školách pro žáky se sluchovým postižením, na jejím základě bylo rozhodnuto na toto téma v diplomové práci volně navázat. Diplomová práce je zaměřena na roli nejen neslyšícího asistenta, ale také neslyšícího pedagoga na základní škole pro žáky se sluchovým postižením v hodinách českého jazyka. Tento konkrétní předmět je vybrán na základě oborové specializace, ale také proto, že český jazyk (v plném znění předmět český jazyk a literatura¹) patří mezi jeden z nejdůležitějších předmětů, kde neslyšící asistenti a neslyšící pedagogové často působí. Primárně je v diplomové práci kladena otázka, jaké kompetence, které jsou potřebné při výkonu tohoto povolání ve školním prostředí, má neslyšící asistent a neslyšící pedagog. K dosažení cíle a odpovědi na výzkumnou otázku je nejdříve analyzována odborná literatura, poté je provedeno výzkumné šetření.

¹ Předmět výuky na základní škole je plným názvem „Český jazyk a literatura“. Diplomová práce je věnována pouze části jazykové, tedy jazykové výchově. Proto bude v práci zmiňována výuka českého jazyka či češtiny.

První kapitola diplomové práce pojednává o přístupech ke vzdělávání žáků se sluchovým postižením. Ve zkratce jsou zde představeny rozličné přístupy. Hlavní pozornost je ale věnována bilingválnímu přístupu, jelikož právě v rámci této filosofie je kladen důraz na přítomnost neslyšícího pedagogického pracovníka při výuce národního jazyka. V této kapitole je popsán bilingvální přístup jak v České republice, tak v některých dalších státech Evropy.

Vymezení českého znakového jazyka a českého jazyka je přiblíženo v kapitole druhé. Je zde popsán rozdíl mezi těmito jazyky, vrstvy českého znakového jazyka a výuka těchto jazyků na školách pro žáky se sluchovým postižením. Je zde věnováno místo českému jazyku jako jazyku cizímu pro žáky se sluchovým postižením.

Třetí kapitola se zaměřuje na definici a přiblížení pozice asistenta pedagoga a rozdílu mezi ním a pedagogem. Konkrétně se pak kapitola soustředí na neslyšící osoby v pozici pedagogických pracovníků. Na neslyšícího asistenta pedagoga a neslyšícího pedagoga, jež mohou být zapojeni zpravidla v rámci bilingválního přístupu do vzdělávání dětí, žáků a studentů se sluchovým postižením.

Poslední, čtvrtá kapitola, se zabývá výzkumným šetřením. Pomocí smíšeného výzkumu je provedeno šetření na dvou základních školách pro žáky se sluchovým postižením v hodinách českého jazyka, v nichž působí neslyšící asistent pedagoga nebo neslyšící druhý pedagog. V rámci šetření máme za úkol zjistit, jakou roli má neslyšící asistent a neslyšící pedagog na základní škole pro žáky se sluchovým postižením v hodinách českého jazyka. V kapitole je popsán cíl šetření, hlavní výzkumná otázka a vedlejší výzkumné otázky. Jsou zde také vytyčeny předpoklady, které jsou ověřovány popsány metodami sběru dat, zúčastněným pozorováním hodin českého jazyka a dotazníky pro neslyšící asistenty, neslyšící pedagogy a slyšící pedagogy. Na konci je část kapitoly věnována prezentaci sebraných dat, popisu pozorování, v neposlední řadě také interpretaci zjištěných jevů a závěry s doporučeními pro speciálně pedagogickou praxi.

1 VZDĚLÁVACÍ PŘÍSTUPY VYUŽÍVANÉ NA ZÁKLADNÍCH ŠKOLÁCH PRO ŽÁKY SE SLUCHOVÝM POSTIŽENÍM

Přístupy ke vzdělávání a k výchově osob se sluchovým postižením se v průběhu historie vyvíjely různými směry. Měnily se vzhledem k náhledu široké i odborné veřejnosti, filosofii, s vybraným přístupem souvisí i stupeň a typ sluchového postižení. Na určité přístupy poté navazuje i zvolení konkrétního komunikačního systému. Vše mělo vést k co nejkvalitnějšímu vzdělávání a k co nejlepšímu osvojení komunikační kompetence, která je pro osoby se sluchovým postižením stěžejní pro platné začlenění do společnosti (Langer, Souralová, 2014). Dle Komorné (2008) je možné volit edukační přístup také z pohledu na hluchotu jako takovou. Zmiňuje tak dva pohledy. Pohled na hluchotu jako na handicap, který potřebuje napravit. Naopak druhý pohled nevnímá hluchotu jako odchylku, ale jako kulturní odlišnost. Neslyšící tedy pak jako jazykovou a kulturní menšinu²².

Na začátku této kapitoly budou nejprve představeny hlavní vzdělávací přístupy, které jsou využívány na základních školách pro žáky se sluchovým postižením a jsou založené leckdy na odlišných principech. Velká část bude věnována jednomu z přístupů, který počítá se zástupci neslyšících pedagogických pracovníků přímo ve vzdělávacím procesu, a to bilingválnímu přístupu.

Vzdělávání osob se sluchovým postižením je složitý proces. Je důležité zde zmínit, že není cílem práce zabývat se a popisovat detailně proces vzdělávání dětí, žáků a studentů se sluchovým postižením. Odkazujeme tedy na publikace k tomu určené, v neposlední řadě také na zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, obecně známý jako školský zákon, a novelizovanou vyhlášku č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.

1.1 Vymezení nejčastějších vzdělávacích přístupů

Orální a auditivní přístup

Tento přístup, označován také jako monolingvální/monokulturní, byl dlouhou dobu prosazován jako hlavní přístup při edukaci osob se sluchovým postižením. Podle této metody se žáci vzdělávají v mateřském jazyce, jazyce, který používá většina

²² Pokud budou neslyšící v této práci zmiňováni jako kulturní a jazyková menšina, bude na ně pohlíženo jako na Neslyšící s velkým „N“.

obyvatel určité země. Tento přístup byl podporován hlavně z toho důvodu, že většina dětí se sluchovým postižením se rodí slyšícím rodičům. Rozvíjí se u nich řeči, aby mohly komunikovat s okolím a co nejlépe se integrovat. Přístup je praktikován různými způsoby. Většinou je založený na odezírání, využívá se také zbytků sluchu dětí a trénuje se řeč za pomoci individuální logopedické péče. Metoda může být prospěšná dětem s malou ztrátou sluchu, dětem nedoslýchavým, které mohou zbytky sluchu využít stejně jako různé kompenzační pomůcky. Pro osoby s těžkým sluchovým postižením a pro osoby neslyšící nemusí být leckdy přínosný. Mluvený jazyk pro ně není jazykem přirozeným, který nemohou vnímat poškozeným sluchem, nemohou tak kvalitně přijímat informace (Langer, Suralová, 2014; Komorná, 2008; Krahulcová, 2014).

Simultánní komunikace

Systém edukace, při kterém je komunikováno většinovým jazykem doplňovaným dalším komunikačním systémem. Vzdělávání probíhá prostřednictvím vizuálně motorických systémů (prstová abeceda, psaná podoba, pantomima atd.) a mluvenou řečí. Dítě má tedy možnost komunikaci vnímat současně zrakem a sluchem, bimodálně. Metodika simultánní komunikace se může shodovat s některými rysy následujícího přístupu, totální komunikace (Langer, Suralová, 2014; Krahulcová, 2014).

Totální komunikace

Totální, nebo také dle Krahulcové (2014) globální či celostní, komunikace má kořeny ve Spojených státech Amerických, kde byla vytvořena pedagogickými pracovníky škol pro neslyšící v 60. letech 20. století z podnětu neslyšících, kteří reagovali na ne zcela přínosné vzdělávání orální metodou. Obecně není tento způsob považován za metodu nebo přístup, ale spíše filosofii. Totální komunikace využívá vyváženě kombinaci všech pro ni užitečných komunikačních forem – gesta, mimiku, pantomimu, znakový jazyk, prstovou abecedu, odezírání, psaný projev, mluvenou řeč atd. Všechny tyto komunikační formy jsou používány ve prospěch individuálních schopností každého dítěte, což může být obtížně dodržet pro vyučujícího v rámci vyučovací hodiny. Dítě by si díky této filosofii mělo co nejlépe osvojit jazyk majority (Langer, Suralová 2014).

Mukšnáblová (2014) ve spojitosti s totální komunikací uvádí, že při vývoji dítěte jsou více využívány vizuálně-motorické prostředky a v pozdějším věku u dítěte naopak převažuje trénování výslovnosti a odezírání.

Kombinace mnoha forem komunikace může být ovšem i nevýhodou, protože vede k nejednoznačnosti pochopení významů slov nebo ke zjednodušování skladby jazyka. Může tak omezit jazykový rozvoj (Krahulcová, 2014).

Langer a Suralová (2014) dodávají, že součástí vzdělávání žáků se sluchovým postižením pomocí globálního přístupu by měli být i neslyšící pedagogové jako vzor znakového jazyka. Také působí motivačním způsobem jako dospělé neslyšící vzory.

Všechny tyto zmíněné přístupy ve vzdělávání, nebo filosofie vzdělávání, osob se sluchovým postižením byly založeny s cílem vytvořit mluvenou řeč, prostřednictvím které by neslyšící komunikovali, dorozumívali se a socializovali se (Krahulcová, 2014). V následující kapitole bude představen vzdělávací přístup, který dle Komorné (2008), jak již bylo zmíněno výše, na neslyšící nenahlíží jako na osoby s handicapem, ale jako na osoby jazykové a kulturní menšiny. Tento vzdělávací model je popsán podrobněji vzhledem k tématu diplomové práce.

1.2 Bilingvální/bikulturní přístup

Bilingvální/bikulturní přístup byl vytvořen kvůli potřebě opět zkvalitnit vzdělávání žáků se sluchovým postižením v 2. polovině 20. století (Krahulcová, 2014). Hrubý (1999) ovšem popisuje, že tato metoda byla vynalezena a používána již v polovině 19. století, a to v Praze. Po místě vzniku se nazývala pražskou metodou, nebo také kombinovanou metodou. Autorem byl Václav Frost, někdejší ředitel Pražského ústavu pro hluchoněmé. Frost se svými žáky komunikoval mluvenou řečí, ale také používal znakový jazyk v několika předmětech, především v náboženství, kde jim chtěl přiblížit křesťanskou nauku. Dalo by se tedy říci, že České země byly kolébkou tohoto nyní stále více používanějšího přístupu.

Zastánci modelu respektují jazykovou a kulturní specifičnost neslyšících a jako jejich mateřský jazyk chápou znakový jazyk. Ten je pro ně smyslově přístupný a přirozeně osvojitelný. Cílem přístupu je umožnit dětem se sluchovým postižením, aby dosáhly co největšího osobnostního, kognitivního a sociálního rozvoje (Komorná, 2008). Ve výchově a vzdělávání jsou k tomu použity dva jazyky. Primárně je to jazyk

znakový, mateřský jazyk neslyšících, druhým jazykem je jazyk většinové společnosti, zejména pak jeho psaná podoba (Potměšil, 1999; Muknšnáblova, 2014).

Bilingvismus, v češtině dvojjazyčnost, je pojmenování pro současné osvojení si dvou jazyků a schopnost je užívat. Většinou se týká případu, kdy osoba žije v prostředí, ve kterém jsou tyto jazyky přirozeně používány, pro ni tedy proces není nijak násilný. Bilingvismus u dětí se sluchovým postižením není zcela shodný s tímto pojetím. Jelikož se děti se sluchovým postižením z 90-95 % rodí slyšícím rodičům, kteří nejsou rodilými mluvčími znakového jazyka, neprobíhá tedy v domácím prostředí komunikace ve dvou jazycích. V tomto případě právě mluveným jazykem a jazykem znakovým (Langer, Souralová, 2014). Jazyky se neužívají simultánně. V raném věku dítěte se sluchovým postižením je upřednostňována komunikace a vzdělávání ve znakovém jazyce, později nastupuje jazyk mluvený (Potměšil, 1999).

Prostřednictvím komunikace ve znakovém jazyce se neslyšící učí zpočátku o světě, získávají znalosti, které jsou důležitým předpokladem pro úspěšný rozvoj čtenářských dovedností. Neslyšící děti, které komunikují se svým okolím ve znakovém jazyce, si mohou osvojit jazykové schopnosti odpovídající věku jejich vrstevníků (Pribanić, 2006).

Až když si dítě osvojí do nějaké míry znakový jazyk, může si na základě jeho znalosti osvojovat jazyk mluvený, který by pro něj byl jinak vzdálený a těžko ovládnutelný (Potměšil, 1999).

Účinky sluchového postižení na vývoj řeči a jazyka jsou závažné. Neslyšící děti zaostávají ve čtení a psaní v jazyce většiny, po dokončení standardního vzdělávání jsou většinou na stejné úrovni jak slyšící děti 3. nebo 4. třídy (Pribanić, 2006). Pribanić (2006) uvádí vysvětlení zaostání. Dle výzkumů problémy gramotnosti neslyšících vyplývají mimo jiné z neadekvátní metody výuky a její zaměření na větnou stavbu. Uvádí výsledky výzkumu, které ukazují, že je to dovednost znakového jazyka, která je klíčem při dosažení vzdělání a gramotnosti. Existuje také přímá souvislost mezi časným osvojením znakového jazyka a kognitivním, emocionálním a sociálním rozvojem neslyšících dětí, stejně jako s celkovou komunikační schopností.

Přístup si nezakládá pouze na bilingvistu ale také na bikulturalismu. V rámci filosofie se žáci se sluchovým postižením seznamují i s kulturou menšiny Neslyšících, jež je jim blízká. Na druhé straně jsou informováni o kultuře slyšících, která je většinou obklopuje mimo školní prostředí (Komorná, 2008). Pribanić (2006) poznamenává, že prostředí

musí být změněno za účelem uspokojení potřeb neslyšící osoby, nikoli naopak. Kulturní přístup uznává komunitu Neslyšících jako skupinu lidí přicházejících spolu tvořit komunitu kolem sdílených zkušeností, společných zájmů, sdílené normy chování a sdílené techniky přežití. Tito lidé mezi sebou vytváří sociální interakce a jsou si navzájem emocionální oporou. To ovšem neznamená, že neslyšící děti by se vůbec neměly vzdělávat ve školách hlavního proudu, ale společnost musí pamatovat na to, že socializace je pro vývoj dětí nezbytná a bez společného jazyka je omezena.

Tento přístup začal být nejprve prosazován ve skandinávských zemích v 80. letech, odtud se pak rozšířil do Severní Ameriky a dále do Evropy (Krahulcová, 2014). Potměšil (1999) zmiňuje rezoluci, která byla přijata Světovou federací neslyšících právě v kolébce bilingválního přístupu neslyšících ve Stockholmu na mezinárodní konferenci o bilingvistu v roce 1993. „Mezi stanoviska konference patřilo:

- ❖ *uznání statutu znakového jazyka jako vizuálně gestického, lingvisticky uznaného jazyka, založeného na užití rukou, paží, očí, obličeje a těla,*
- ❖ *uznání skutečnosti, že znakový jazyk je prvním jazykem neslyšících,*
- ❖ *uznání, že neslyšící lidé mají stejné právo na uznání svého znakového jazyka jako ostatní lidé na své jazyky při své plné účasti na životě společnosti ve všech oblastech,*
- ❖ *uznání skutečnosti, že národní jazyk je druhým jazykem neslyšících vzhledem k tomu, že jej nemohou užívat spontánně, seznamují se s ním až v průběhu vzdělávání,*
- ❖ *uznání skutečnosti, že neslyšící jsou bilingvální, protože užívají většinou znakový jazyk a národní jazyk v mluvené i psané formě v každodenním životě,*
- ❖ *uznání skutečnosti, že neslyšící by měli být vzděláváni ve všech předmětech v národním jazyce či vědních oborech ve znakovém jazyce,*
- ❖ *uznání faktu, že psaná forma mluveného jazyka je plně přístupná pro neslyšící, a proto se neslyšící učí národnímu jazyku nejlépe v psané formě,*
- ❖ *uznání nezastupitelné role znakového jazyka při výuce všech jazykových parametrů jazyka mluveného,*
- ❖ *uznání důležitosti bilingvistu a podpora výše uvedených bodů“ (Potměšil, 1999, str. 23).*

Všechny skutečnosti patří mezi body bilingválního/bikulturního vzdělávání dodnes. V současnosti ovšem již není na pořadu otázka, jestli vzdělávat neslyšící bilingválně či

nikoliv, ale jak tento přístup uchopí vzdělávací zařízení, aby byl co možná nejefektivnější (Macurová, 2001a).

K výchově a vzdělávání dětí, žáků a studentů se sluchovým postižením tímto přístupem je žádoucí přizvat dospělé neslyšící, nejlépe v roli pedagogického pracovníka, který pro ně může být jako neslyšící dospělý vzor, se kterým se mohou identifikovat. Kromě toho, že je aktivním uživatelem znakového jazyka a patří do jazykové a kulturní minority Neslyšících, může být příkladem i pro slyšící rodiče žáků, jež mohou mít obavy z budoucnosti jejich neslyšících dětí (Potměšil, 1999). Samozřejmě by měl být neslyšící pedagogický pracovník, např. pedagog nebo asistent pedagoga, na své místo plně kvalifikovaný. Se svým slyšícím kolegou by měl být přítomný ve třídě po celou dobu, aby byla filosofie přístupu dodržena v rámci celé výuky (Krahulcová, 2014).

Krahulcová (2014) popisuje časovou posloupnost v rámci výuky, jak se pracuje se znakovým jazykem a posléze s mluveným jazykem. Nejdříve si musí dítě se sluchovým postižením osvojit znakový jazyk neslyšících jako přirozený jazyk, v něm si osvojí pojmy a začleňuje se do společnosti. Po těchto bodech přichází druhý jazyk, jazyk mluvený, který by mělo dítě zvládnout hlavně v psané podobě. Pro osvojení si všeho vyučovacího obsahu by měli být děti k dispozici dospělí a jeho spolužáci, slyšící i neslyšící. Po získání gramotnosti by žák měl již být do určité míry samostatný v sebevzdělávání. Všechny kroky v neposlední řadě posílí sebevědomí neslyšících a rozvinou jejich identitu (Macurová, 2001a).

1.3 Bilingvální/bikulturní přístup v České republice

V České republice se dle Krahulcové (2014) bilingvální přístup poprvé zavedl v roce 1995 v mateřské škole s původním názvem PIPAN jako předškolní program. Nezůstalo pouze u mateřské školy. Bilingvální přístup byl aplikován i v několika třídách v ZŠ pro žáky sluchovým postižením v Praze 5 Holečkově. Dále se rozvíjel bilingvální program spíše v mateřských školách, např. v Brně nebo ve Valašském Meziříčí.

Je zajímavé, že tento program začal být používán ještě před uvedením zákona č. 155/1998 Sb., o znakové řeči a o změně dalších zákonů. Právě tento zákon byl pro české neslyšící velice průlomový, protože uznává, že:

„český znakový jazyk je základním dorozumívacím jazykem neslyšících v České republice“ (Zákon č. 155/1998, §4, odst. 1).

„Český znakový jazyk je přirozený a plnohodnotný komunikační systém tvořený specifickými vizuálně-pohybovými prostředky, tj. tvary rukou, jejich postavením a pohyby, mimikou, pozicemi hlavy a horní části trupu. Český znakový jazyk má základní atributy jazyka, tj. znakovost, systémovost, dvojí členění, produktivnost, svébytnost a historický rozměr, a je ustálen po stránce lexikální i gramatické (Zákon č. 155/1998, §4, odst. 2).

Je nutné dodat, že český znakový jazyk v rámci tohoto zákona spadl pod znakovou řeč, do níž patřila kromě českého znakového jazyka také znakovaná čeština. K tomuto systému měli neslyšící i odborná veřejnost velké připomínky. Macurová (Macurová, 2001b) zmiňuje, že pojmenování není z lingvistického hlediska správné. Řeč je totiž chápána jako: *„individuální a neopakovatelné akty lidských promluv, konkrétní projev/y jazyka (Macurová, 2001b, s. 70).“* Vysvětluje tedy, že správně český znakový jazyk pod zařazení „řeč“ nepatří a nedokáže odhadnout, z jakého důvodu je u nás spojení tolik užívané. Dle naší zkušenosti se občas toto pojmenování ještě objevuje.

Každopádně od té doby byl český znakový jazyk uznán zákonem, který zároveň potvrzoval, že neslyšící mají právo na vzdělávání s využitím tohoto jazyka (Zákon č. 155/1998 Sb., §7).

Všechny kroky dle našeho názoru pomohly ke změně způsobu vzdělávání neslyšících právě směrem bilingválního/bikulturního vzdělávání. Neslyšící mohli najít ve svém jazyku větší jistotu a mohli být školami více zapojováni do vzdělávacího procesu dětí, žáků a studentů se sluchovým postižením.

Nicméně o deset let později přišla novela zákona č. 155/1995 Sb., o znakové řeči, zákon č. 384/2008 Sb., o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob. Český znakový jazyk jako komunikační systém byl uznán jako systém neslyšících osob, kteří jej považují za hlavní formu své komunikace. Mají právo na jeho užívání a na vzdělávání za využití komunikačních systémů, do kterých patří i komunikační systémy neslyšících vycházející z českého jazyka, např. znakovaná čeština, prstová abeceda, vizualizace mluvené češtiny atd.

Přijetí zákona a její novelizace dokládá, že vzdělávání neslyšících jde tou pravou cestou.

Bilingvální přístup ve vzdělávání osob se sluchovým postižením s sebou nese dle Langer a Souralové (2014) i určité nevýhody. V první řadě je to finanční náročnost. Pro kvalitní práci je žádoucí, aby v každé třídě byli dva pedagogové, slyšící a neslyšící, nebo alespoň pedagog a asistent pedagoga. Zajištění rozličných kompenzačních pomůcek a techniky, které jsou výhodné pro vizualizaci, není jednoduché zajistit. Školství také trpí nedostatkem kvalifikovaných neslyšících pedagogů, kteří perfektně ovládají český jazyk. To můžeme přičíst nekvalitnímu vzdělávání v minulém století a také upozadování neslyšících ve většinové společnosti. Kromě nekvalifikovaných neslyšících jsou to také slyšící pedagogové, kteří nedostatečně ovládají český znakový jazyk.

Dle našeho úsudku se situace stále zlepšuje. Hodnotíme tak podle návštěvy v základních školách pro žáky se sluchovým postižením, které oba tyto kvalifikované pedagogy zaměstnávají.

Dle webových stránek základních škol pro žáky se sluchovým postižením, jejich výročních zpráv, školních vzdělávacích programů atd., se k využívání bilingválního přístupu nebo jejích prvků, hlásí 4 základní školy z celkového počtu 13 základních škol pro žáky se sluchovým postižením v České republice (srov. Langer, Souralová, 2014). Z údajů webových stránek je patrné, že základních škol, jež se zaměřují čistě jen na žáky se sluchovým postižením, pomalu ubývá. Z toho bychom mohli usuzovat, že neslyšící děti jsou stále častěji integrovány do škol hlavního vzdělávacího proudu, používají stále lepší kompenzační pomůcky, jako kochleární implantáty nebo sluchadla. Může se zdát proto složitější propagovat bilingvální přístup v čase zdokonalujících se kompenzačních pomůcek a lepší techniky, jež může znovu zpřístupnit sluchové vjemy handicapovaným.

1.4 Bilingvální/bikulturní přístup v zahraničí

Jak už bylo popsáno výše, bilingvální přístup se začal poprvé praktikovat v 80. letech ve školním prostředí skandinávských zemí. Odtud se rozšířil do Severní Ameriky a následně zhruba do celé Evropy. Jelikož se poté logicky model vzdělávání vyvíjel „samostatně“ v každé zemi, vznikly různé odnože bilingvismu neslyšících. Dle Jabůrka (1998) bychom mohli rozeznat např. švédský model, kde se klade důraz na psanou formu mluveného jazyka a znakový jazyk, a dánský model, jenž ve vzdělávání neslyšících u mluveného jazyka zahrnuje kromě psané i mluvenou podobu. Určitě by bylo možné najít ještě další specifické přístupy v rámci této filosofie, např. německou

odnož, ale výčet variant není cílem této podkapitoly. Podkapitola je zaměřena na průběh bilingvního přístupu v zahraničí. Z tohoto pohledu zde budou představeny dva státy: Švédsko a Španělsko. Jsou odlišné hlavně obdobím, kdy toto vzdělávání aplikovali ve svých zemích. Švédsko má v tomto ohledu delší tradici než Španělsko.

Švédsko

První změna, která vedla pomalu ke změně vzdělávacího přístupu ve Švédsku, byla zahájena v roce 1970, kdy se ve škole začala používat znakovaná švédština nebo švédština podporovaná znaky. Byla tak nahrazena orální metoda. Výsledkem byla situace, kdy nebyla správně používána ani švédština, ani nebyl správně používán švédský znakový jazyk. Pozitivem ovšem bylo, že slyšící rodiče se začali se znakováním seznamovat. A právě z řad rodičů a organizací vyvstal požadavek další změny, nové metody výuky. V roce 1981 ke změně došlo, švédský parlament uznal znakový jazyk jako první jazyk neslyšících. Následkem toho vznikly nové učební plány v roce 1983, jež byly obsahově shodné s těmi pro slyšící děti. Součástí muselo být i do vzdělání učitelů ve švédském znakovém jazyce a ve švédštině jako druhém jazyce. V osnovách se lišila pouze ve výuce hudební výchovy, která byla vzhledem k handicapu žáků pozměněna na hudebně-dramatickou výchovu. Švédský znakový jazyk a švédština se učili jako samostatné předměty, švédština jako druhý jazyk, hlavně její psaná forma. Cílem bylo, a stále je, dostat čtenářskou gramotnost neslyšících na takovou úroveň, aby byli schopni získávat informace skrz všechny druhy tiskovin. Při výuce k tomu napomáhala právě dvojjazyčná výuka, možnost vidět oba, neslyšící i slyšící, pedagogy při komunikaci ve vyučování a učit se od nich (Pribanić, 2006). Žáci, pro něž byla efektivnější výuka v mluveném jazyce za pomoci technických prostředků, měli být vyučováni ve vlastních skupinách, kdykoli to bylo možné (Svartholm, 2010).

Je důležité poznamenat, dle Svartholm (2010), že oba jazyky plní ve vzdělávání neslyšících různé funkce. Znakový jazyk slouží jako nástroj pro získávání znalostí a používá se v přímé komunikaci s ostatními. Švédština plní hlavně funkce typické pro psaný jazyk. Ve švédském přístupu není také opomenuta biculturní část. V tomto případě mají dva jazyky zprostředkovat stejnou kulturu, jelikož kultura neslyšících ve Švédsku je chápána jako podmnožina majoritní společnosti. I tak je ovšem věnována ve vzdělávání speciální pozornost rozvoji a posílení osobní identity žáků.

Dalším mezníkem byl rok 1994, kdy bylo národní kurikulum nahrazeno novým. Žáci byli podle něj nejen vedeni k dvojjazyčnosti, škola byla navíc zodpovědná za to, že po ukončení vzdělání bude každý žák bilingvní a bude umět komunikovat i v psané angličtině. Všeobecné vzdělávací cíle byly stále shodné s těmi slyšících studentů (Svartholm, 2010).

V současnosti je povinná školní docházka neslyšících žáků desetiletá, je zaměřená bilingválně. Ve škole pro žáky se sluchovým postižením se setkávají společně žáci neslyšící, nedoslýchaví i ti s kochleárním implantátem. Vyučujícími bývají slyšící i neslyšící pedagogové. Takto je ovšem vzděláván zlomek sluchově handicapovaných žáků. Většina je totiž integrovaná do běžných škol (Vzdělávání sluchově postižených, 2006).

K situaci přispívá i kolísavý počet narozených dětí se sluchovým postižením do různých částí devíti milionové země. A také autonomie velkého množství částí, které jsou odpovědné za zdravotní péči a rehabilitaci, jež zahrnuje domácí poradenství a podporu rodičům s dítětem se sluchovým postižením (Svartholm, 2010). Od roku 2007 všechny krajské části nabízí screening novorozenců na sluchovou vadu. Pro rodiče jsou pořádány bezplatné kurzy na téma „Neslyšící“. Krajské rady ovšem nejsou povinné organizovat předškolní či školní speciální vzdělávání pro neslyšící. Proto některé neslyšící děti dnes nemají k tomuto typu vzdělávání dnes přístup. Krajské rady na druhou stranu musí zajistit potřeby každého dítěte v obecné rovině. V hlavním vzdělávacím proudu jsou tak k dispozici asistenti pedagoga. Integrovaných žáků se sluchovým postižením navštěvujících běžnou školu, jak je již napsáno výše, je proto většina (Svartholm, 2010).

Mohlo by se zdát, že prosazované bilingvální vzdělávání bude ustávat s narůstajícími technickými vymoženostmi, zlepšováním kompenzačních pomůcek pro neslyšící a implantací dětí kochleárními implantáty. Ty byly poprvé představeny ve Švédsku okolo roku 1990. Svartholm (2010) překvapivě dokládá, že i když už dnes ve Švédsku existuje velmi málo neslyšících dětí předškolního věku bez kochleárních implantátů, děti dostávají implantáty i na obě uši, rodiče dětí bilingvismus stále uznávají. Považují za přínosné, aby jejich děti ovládali švédštinu a znakový jazyk. Mohou být díky tomu schopni porozumět složitějším zprávám, jsou schopni složitějšího abstraktního uvažování. Síla a hodnota bilingvismu ve vzdělávání osob se sluchovým postižením ve Švédsku dokazuje fakt, že dnešní rodiče stále své děti se sluchovým postižením

posílají do speciálních škol pro neslyšící. A to neslyšící, nedoslýchavé i děti s kochleárními implantáty.

Španělsko

Dle Munoz-Baell a kol. (Munoz-Baell a kol., 2011) bylo Španělsko průkopníkem v oblasti výchovy a vzdělávání pro neslyšící. Angažovalo se v různých konferencích o speciálním vzdělávání. Pomocí angažovanosti bylo ovlivněno velké množství legislativních opatření a reformy zaměřených na dosažení rovných příležitostí pro osoby se zdravotním postižením, byly přijaty ve Španělsku od roku 1980 a dále v různých oblastech. Tyto reformy zahrnují inkorporaci znakových jazyků do vzdělávacího systému a jejich uznání jako úředních jazyků neslyšících ve Španělsku v roce 2007.

Navzdory tomu, že ve Španělsku nebyla pro bilingvní vzdělávání podpora ze strany lingvistů, pedagogických a psychologických odborníků, přístup se prosadil primárně kvůli reakcím neslyšících rodičů a jejich žádostem. Aplikovaná metoda je výsledkem právě úsilí škol a rodičů, postupně získávali ústupky a přicházeli s vlastním řešením problémů (Pribanić, 2006). Prosazování přístupu bylo zasazeno do společnosti, jejíž povědomí a postoje týkající se neslyšících lidí, jejich jazyka a jejich potřeb jsou velmi odlišné od těch slyšících (Munoz-Baell a kol., 2011).

Nyní mají základní školy pro neslyšící dvě možnosti ve vzdělávání. Vzdělávání dle stejných osnov, jako mají slyšící děti. Nebo vzdělávání podle přizpůsobeného učebního plánu zvláštním potřebám studentů ve speciálních školách pro neslyšící. Pedagogové těchto škol jsou buď slyšící, jež mají značnou kvalifikaci ve znakovém jazyce, nebo neslyšící. Školy mají také neslyšící poradce, kteří jsou plně kompetentní ve znakovém jazyce (Pribanić, 2006)

Pribanić (Pribanić, 2006) dále popisuje různé jazyky a kódy, kterým jsou španělští neslyšící žáci vystaveni, což je specifická záležitost. Je to způsobeno nedostatkem znalostí španělského znakového jazyka a jeho terminologie. Do dalších let popisuje cíle upevnění bilingvního vzdělávání na školách pro sluchově postižené.

Munoz-Baell a kol. (Munoz-Baell a kol., 2011) ve svém článku publikovali zajímavou studii, SWOT analýzu bilingvního vzdělávání v několika školách pro neslyšící ve Španělsku. Zkoumali silné a slabé stránky, příležitosti a hrozby tohoto vzdělávacího přístupu. Studie se zúčastnili školy z Andalusie, Katalánska, Madridu a

Baskicka. Školy pro s žáky se sluchovým postižením i školy hlavního vzdělávacího proudu, které navštěvují i žáci neslyšící. Již z rozložení škol v celé zemi lze usoudit, že jazyky používané slyšícími i neslyšícími budou různorodé. Požívaný jazyk nebude jeden. Mezi znakovými jazyky uváděly školy španělský znakový jazyk a katalánský znakový jazyk. Kromě těchto jazyků se vyučuje také španělština, katalánština, baskičtina a angličtina. Ve školách jsou zaměstnáni neslyšící profesionálové, kteří působí na různých pozicích. Jako pedagogové a lektori znakových jazyků, kurikulární podpora, asistenti pedagoga nebo jako dospělí vzory pro děti. Jejich vzdělání většinou odpovídalo jejich pracovní pozici.

Jako silné stránky bilingválního přístupu byly zjištěny: zapojení pedagogických pracovníků ve vzdělávacím procesu, fakt zapojení obou pedagogů, slyšících i neslyšících, kteří jsou přesvědčeni o přednostech tohoto přístupu, hodnoty týmové spolupráce, spojení společnými rozhodnutími atd. Účastníci šetření jako silnou stránku uvedli také vysokou míru začlenění komunity ve vzdělávání.

Naopak slabé stránky dvojjazyčné metody viděli v nedostatku jazykově podnětného prostředí ve škole, které by žákům umožnilo přístup ke všem dostupným informacím.

Příležitosti spatřovali pedagogové v: podporování a propagování bilingválního projektu před příslušnými edukačními úřady a společnostmi obecně, mnohojazyčnost a upřednostňování používání znakového jazyka a příležitost ke změně ve společenském myšlení o neslyšících dětech a jejich rodičích, v důsledku toho zvýšení uznání znakového jazyka.

Na konec budou zmíněny hrozby bilingválního přístupu vzdělávání španělských neslyšících. Nejvyšší hrozbou je, dle účastníků výzkumu, nedostatek oficiálního uznání znakového jazyka ve Španělsku.

Existovalo více sesbíraných informací, zde byly zmíněny pouze ty s největší shodou mezi respondenty.

V této kapitole jsme se zabývali přístupy ve vzdělávání osob se sluchovým postižením. Vzhledem k tématu diplomové práce byla kapitola zacílena na bilingvální/bikulturní přístup. Kromě využití tohoto modelu v České republice byla část věnována i rozvoji přístupu ve Švédsku jako kolébce bilingvismu nebo zajímavému

pojetí přístupu ve Španělsku a popisu studie z tamějších škol. Za základní kámen bilingvního/bikulturního vzdělávání lze považovat znakový jazyk. I jeho výzkum prošel v historii několika fázemi. O výzkumu znakového jazyka a českého znakového jazyka a pojetí češtiny jako druhého jazyka u osob se sluchovým postižením bude pojednávat následující kapitola.

2 ZNAKOVÝ JAZYK

Tato kapitola je věnována znakovému jazyku, který je využíván jako jeden z komunikačních systémů při bilingválním přístupu vzdělávání jako přirozený jazyk neslyšících. Nejdříve je popsán obecně jeho výzkum a rozvoj, dále jeho základní rysy ve světovém kontextu a v rámci České republiky. Konkrétně je věnována podkapitola i českému znakovému jazyku a rozdílu mezi ním a českým jazykem. Není vynechána ani výuka českého jazyka u žáků se sluchovým postižením, kde je čeština v postavení cizího jazyka a je vyučována skrz český znakový jazyk.

2.1 Historie výzkumu znakových jazyků

V nynější době je již ve značné části evropských států znakový jazyk uznán jako plnohodnotný jazyk. Jak už bylo zmíněno výše, v České republice tento krok nastal rokem 2008, resp. 1998, kdy byl český znakový jazyk uznán zákonem. V historii se muselo udát mnoho milníků, aby k tomu došlo.

Již v 18. století si Francouz abbé de l'Épée uvědomil hodnotu znakového jazyka, jež má pro neslyšící. Následkem zjištění si začal znaky od neslyšících osvojovat a pomocí znakového jazyka vyučovat a vzdělávat děti se sluchovou vadou. V roce 1880 se ale přístup zcela obrátil vzhledem k prosazení čistého orálního modelu vzdělávání na Milánském kongresu slyšícími odborníky (Hádková, Šiška, Xiuyang, 2007).

Ještě v první polovině 20. století ve světě společnost stále srovnávala znakový jazyk s posunkami a gesty a prosazovala u neslyšících užívání většinového jazyka. Převládaly předsudky, že znakový jazyk vychází z mluvené řeči. Znakový jazyk tedy za „opravdový“ jazyk v té době považován nebyl (Macurová, 2008a).

První lingvistické výzkumy, jež posunuly společnost ke změně postoje k neslyšícím, byly provedeny ve Spojených státech Amerických jazykovědcem Williamem C. Stokem v 60. letech 20. století, konkrétně v roce 1960. Stokoe vydal práci s názvem Struktura znakového jazyka, kde zkoumáním amerického znakového jazyka dokázal, že znakové jazyky mají rysy přirozeného jazyka, zejména dvojí členění a arbitrárnost (oba pojmy jsou vysvětleny níže). Kromě jiného také ukázal, že funkce struktury mluveného jazyka je ve znakovém jazyce zastoupena umístěním znaku v prostoru, specifickými tvary ruky a pohyby ruky v prostoru (Macurová, 2001b). V té době

můžeme datovat počátek nahlížení na neslyšící jako na jazykovou a kulturní menšinu, která má právo na vlastní jazyk (Macurová, 2008a).

Je záhodno zde uvést nynější definici znaku (znakového jazyka), která ze současných výzkumů vychází:

„Znak – základní lexikální jednotka vizuálně motorických systémů, také tedy českého znakového jazyka. Jedná se o specifické pohyby lidského těla, které nesou určitý sémantický význam, přičemž hlavním artikulačním orgánem jsou paže. Každý znak je tvořen manuálními a nemanuálními výrazovými prostředky. Manuální složka znaku je tvořena simultánní produkcí jednotlivých základních segmentů, mezi které patří: místo, kde se znak artikuluje; tvar ruky/rukou, která/é artikuluje/i; vztah ruky/rukou k tělu (orientace dlaně a prstů); vztah ruky k ruce; pohyb/y ruky/rukou. Nemanuální složka znaku je vyjadřována pomocí pohybů ostatních částí lidského těla (hlava, obličej a jeho součásti včetně tzv. orálních a mluvních komponentů, ramena, trup, nohy)“ (Langer in Valenta a kol., 2015, s. 259).

Je třeba také v kontrastu se znakovým jazykem vymezit i znakové systémy, se kterými si může většinová společnost jazyk neslyšících plést. Znakové systémy nejsou oproti znakovým jazykům jazyky přirozené. Jsou totiž odvozené z mluveného jazyka a určitým způsobem jej vizualizují. Je pravdou, že určitou část znakové zásoby si vypůjčují z daného znakového jazyka, další znaky z něj ovšem nepocházejí. Definici a popis znakových systémů můžeme najít v již zmíněném zákoně č. 384/2008 Sb., o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob. Komunikace znakovými systémy probíhá hlavně mezi slyšící a neslyšící osobou, nejspíš kvůli lepšímu dorozumění. Tyto systémy nejsou běžně užívány v komunikaci mezi neslyšícími (Macurová, 2008a).

Dle Macurové (2008a) lze výzkum lingvistiky znakových jazyků rozdělit na dvě fáze. V první fázi probíhala obhajoba znakového jazyka v porovnávání shodných rysů s jazyky mluvenými. Druhá fáze byla zaměřena opačně. Zkoumali se rysy, jimiž se jazyky znakové a jazyky mluvné od sebe liší.

Rozdíly nejsou znatelné pouze v čase, ale také v přístupu k výzkumu na různých kontinentech. V Americe se vydali „akademickou“ cestou, kdy svou pozornost zaměřili primárně na výzkum znakových jazyků. V 70. letech byly publikovány první články, vznikl odborný časopis o lingvistice znakových jazyků, proběhly první konference na

toto téma atd. (Macurová, 2008a) Z Ameriky se snahy o zrovnoprávnění jazyků neslyšících dostaly dále do Evropy, kde se zprvu namísto výzkumu orientovali směrem vzdělávacím. Nejdříve se tyto tendence objevily ve Skandinávii (Battison in Macurová, 2008a). Macurová (2008a) dodává, že Evropa zkvalitněním vzdělávání neslyšících chtěla docílit právě zlepšení jejich pozice v širší společnosti.

Jak píše Macurová (2008a), v prvním období se plně ukotvila pozice znakového jazyka. Jedním z ověření byl poznatek, že lze ve struktuře tohoto jazyka vydělit nejmenší jednotky, které nemají svůj význam. Tyto jednotky lze ale k sobě pojit a vytvářet tak jednotky vyššího řádu, které již význam nesou a spojují se opět do vyšších celků. Takovou funkci mají i jazyky mluvené. Podobně jako jazyky mluvené, z hlediska psycholingvistiky existují v mysli člověka nezávisle na vnější manifestaci. I osvojování znakového jazyka probíhá podobně jako u jazyků většinových. Neslyšící dítě vyrůstající od narození v rodině neslyšících rodičů si jej osvojuje stejným způsobem jako slyšící dítě mluvenou řeč. Dalším shodným rysem s mluveným jazykem je proměňování znakových jazyků v čase a rozrůznění znakového jazyka místně, podle věku, pohlaví, socioekonomického statusu atd. Servusová (2008) popisuje ještě jeden elementární shodný znak mezi jazyky, oba slouží k mezilidské komunikaci.

Kromě shodných rysů znakových jazyků s těmi přirozenými, které primárně dokázal Stokoe, tedy arbitrárnost a dvojí členění, byly tomuto jazyku přiznány i další. Uvádíme další čtyři rysy. Šest jich celkem tvoří základní rysy přirozeného jazyka: dvojí členění, znakovost, systémovost, produktivnost, svébytnost a historičnost (Slánská Bímová, Okrouhlíková, 2008):

- ❖ Systémovost: i znakový jazyk má povahu systému, obsahuje jednotky, které mezi sebou mají určité vztahy.
- ❖ Znakovost: jednotky, které tvoří znakový jazyk, mají povahu znaků. Jsou arbitrární, protože zastupují něco jiného dle společné zkušenosti, dohody a konvence komunikujících atd.
- ❖ Dvojí členění: tento rys, jak již bylo napsáno, byl prokázán u znakových jazyků mezi prvními W. Stokoem. I díky tomu začal být vnímán jako přirozený. Dvojí členění znamená možnost členit jednotky na takové, které nesou význam (morfémy). Zároveň jsme schopni dané jednotky rozdělit ještě na menší, které význam nemají, ale mohou jej rozlišit (fonémy).

- ❖ Produktivnost: jazyk je typický tím, že má omezený soubor prostředků a také omezená pravidla kombinování těchto prostředků, z nichž je možné sestavit nekonečné množství spojení. V tomto ohledu je znakový jazyk specifický. Jeho slovní zásoba totiž obsahuje nejen znaky, které mají stále tutéž podobu, ale i znaky, jež jsou tvořeny přímo v průběhu projevu neslyšícího. Pro jedno mluvené slovo můžeme proto v projevu nalézt mnoho znaků vybraných dle kontextu.
- ❖ Svébytnost: schopnost jazyka vyjadřovat se v jiném čase než jen v přítomnosti. Znakový jazyk je takto svébytný.
- ❖ Historičnost: proměna a přirozený vývoj jazyka v čase. Historičnost se u znakového jazyka projevuje osvojováním si jej neslyšícím dítětem, kdy prochází určitými fázemi. Historičnost také znamená proměnu jazyka v dějinách. Ve znakovém jazyce byla např. zaznamenána tendence k posunu znaků do centra znakovacího prostoru nebo učinění z dvouručních znaků znaky jednoruční atd.

Jak již bylo popsáno výše, ve druhé fázi byl studován kontrast mezi popisovanými jazyky mluvenými a znakovými. Rozvíjí se také dále oblast psycholingvistiky, sociolingvistiky a neurolingvistiky vzhledem ke znakovým jazykům. Badatelé se věnují i tlumočení (Macurová, 2008a).

Základním rozdílem mezi jazyky je určitě audio-orální kanál u jazyků mluvených a vizuálně-motorický kanál u jazyků znakových. Na rozdíl od mluvených jazyků je znakový jazyk určen k bezprostřední komunikaci, nemá psanou formu. Nyní v době videokamer lze již natočit nahrávku s projevem ve znakovém jazyce, v minulosti ovšem tento jazyk zaznamenáván být nemohl. Neslyšící proto v minulosti i dnes využívají i písemný projev, který je záznamem komunikace, myšlenek. Písemně se tak neslyšící vyjadřují ve většinovém jazyce národa, kde žijí. Jelikož to není jejich přirozený jazyk, mívají např. čeští neslyšící v psané češtině značné potíže (Servusová, 2008). Další rozdíly budou popsány v odstavcích o odlišnostech českého znakového jazyka a českého jazyka.

Všechna tato zjištění přispívají k prosazování dvojjazyčného vzdělávání neslyšících dětí.

Výzkum znakového jazyka v České republice

Lingvistika českého znakového jazyka své počátky zaznamenala již v době, kdy mohla navázat na výzkumy nejen z Ameriky, ale také z okolních vyspělých států Evropy, v 90. letech 20. století. Studium probíhalo primárně v Institutu pro neslyšící v Berouně, přispívala také Federace rodičů a přátel sluchově postižených, což byla v té době u nás unikátní instituce. Až do roku 1989 převládal v naší republice oralismus neslyšících, nejspíš vzhledem k historické tradici tohoto přístupu. Nový postoj k neslyšícím byl přijímán pozvolna, i když i nyní se občas objevuje obhajoba orálního přístupu komunikace a vzdělávání (Macurová, 2008a).

Tento negativní pohled na český znakový jazyk může vycházet z jeho neznalosti. Zastánci tohoto pohledu se obvykle setkali s nějakým znakovým systémem, který subjektivně vnímali jako český znakový jazyk. Systém ale obvykle nepoužíval ve velké míře nemanuální složku znakového jazyka a v projevu kombinoval stejné, neproměňované znaky a mluvenou řeč. Nejednalo se tedy o český znakový jazyk (Macurová, 2008b).

V současnosti je komunikace a jazyk neslyšících zkoumán v Ústavu českého jazyka a teorie komunikace na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy v Praze z různých pohledů a studenti zájímající se o tento obor se mohou přihlásit na program Čeština v komunikaci neslyšících (Macurová, 2008a). Lze konstatovat, že tato problematika se tak ještě více může dostávat do povědomí slyšící většiny.

2.2 Odlišnosti českého znakového jazyka a češtiny

Jak uvádí Slánská Bímová a Okrouhlíková (2008), i český znakový jazyk a češtinu mezi sebou na první pohled odlišíme komunikačním kanálem, jako oddělíme ostatní jazyky neslyšících od těch mluvených. Rozlišíme kanál vizuálně-motorický a orálně-auditivní.

Slánská Bímová a Okrouhlíková (2008) spatřuje rozdíly i v dalších oblastech, např. v případě artikulátorů, vysoké prostupnosti informací nebo multidimenzionalitě. Vše připisují vizuálně-motorickému způsobu dorozumívání. Artikulátory znakového jazyka, ruce, hlava, obličej aj. jsou mnohem výraznější než mluvidla, ústa. Jsou mnohem lépe viditelné, ale proto také pomalejší v produkci, což ovšem neznamena, jak bude vysvětleno dále, že pomocí znakového jazyka trvá déle předání informace. Znakový jazyk je prostupnější co do počtu informací kvůli simultánnosti, možnosti jednotek

českého znakového jazyka vrstvit se na sebe a předávat je současně v jednom okamžiku, na rozdíl od českého jazyka. Multidimenzionalita je v českém znakovém jazyce prezentována v čase i v prostoru. Čeština je oproti tomu organizována jen v čase, je jednodimenzionální. Tento stav podporuje simultánní produkci českého znakového jazyka také.

Dalším specifickým rysem českého znakového jazyka je ikoničnost, podobnost mezi objektem pojmenování a nosičem. Znaky jsou z velké části této povahy i z toho důvodu, že jsou vizuální. Český jazyk je spíše symbolický, vztah mezi nosičem a objektem pojmenování je pouze náhodný, arbitrární. I tuto vlastnost mají ovšem některé znaky českého znakového jazyka, hlavně ty vyjadřující abstraktní pojmy (Slánská Bímová, Okrouhlíková, 2008).

2.3 Jazykové roviny češtiny a českého znakového jazyka

Rozdílnost mezi jazyky můžeme hledat i v jazykových rovinách. Jak zmiňuje Slánská Bímová a Okrouhlíková (2008), většina rovin funguje právě na základě trojrozměrného prostoru znakového jazyka. V následujícím výčtu byly v rámci jednotlivých rovin vybrány nejdůležitější jevy, nejsou zde představeny všechny, jelikož to není cílem diplomové práce.

Fonologická rovina je dle Servusové (2008) rovina fonémů bez vlastního významu, který ale mohou rozlišovat. V češtině je slovo tvořeno lineárně za sebou následujícími hláskami, český znakový jazyk je odlišný. Znak je u něj tvořen jednotkami, jež jsou artikulovány současně. Konkrétně se jedná o souhru pohybu ruky/rukou, určitého tvaru, určitého místa před tělem nebo na těle. Ovšem ne každou jednotku, stejně jako ne každý zvuk, lze považovat za foném.

Základním kamenem morfologické roviny je morfém, nejmenší jednotka, která již význam nese. Shodné znaky jako u fonologické roviny vykazuje lineárnost a simultánnost v případě morfémů. V českém jazyce je morfologie často spojovaná hlavně se systémem slovních druhů. Rozdělení slovních druhů není pro český znakový jazyk tak jednoznačný. Je například složité vymezit příslovce, předložky, spojky, částice a citoslovce. Příslovce se totiž často překrývají s přídavnými jmény. Všechny vyjmenované slovní druhy jsou v českém znakovém jazyce navíc vyjadřovány prostředky, které čeština nezná (Servusová, 2008). Macurová a Bímová (2001) se v rámci slovních druhů zabývají slovesy a jejich typy v českém znakovém jazyce. U

sloves v českém jazyce můžeme většinou určit tyto mluvnické kategorie: osobu, číslo, způsob, čas, rod a vid. Slovesa se podle těchto kategorií časují a mění svůj tvar. V českém znakovém jazyce se pouze některá slovesa mění v závislosti na vyjádření osoby a čísla. Navíc jiným způsobem než slovesa v češtině. Některá slovesa v českém znakovém jazyce kategorii osoby a čísla musí vyjadřovat za pomoci osobního zájmena. Ostatní mluvnické kategorie sloves se v českém znakovém jazyce vyjadřují lexikálně.

Macurová a Bímová (2001) dělí slovesa v českém znakovém jazyce takto:

- ❖ prostá slovesa - kategorii osoby a čísla je u těchto sloves nutné vyjádřit jménem či osobním zájmenem, do kategorie patří např. slovesa vděkovat, informovat atd.
- ❖ shodová slovesa - jejich tvar se v kontextu mění, nemusí být tedy používány ve spojení se jménem či osobním zájmenem, sem patří např. slovesa vrátit, krmit atd.
- ❖ prostorová slovesa - osobu a číslo tato slovesa nevyjadřují, pomáhají si osobním zájmenem nebo jménem, v kontextu věty se ovšem mění (informují tak o místě děje nebo stavu, o pohybu apod.), např. slovesa holt se, operovat atd.

Slovesa se navíc mění i v kontextu a v závislosti na vztahovaném subjektu. Toto téma souvisí s klasifikátory, které budou ještě zmíněny.

V souvislosti s různým pojetím sloves v češtině a v českém znakovém jazyce mohou mít dle Macurové a Bímové (2001) neslyšící potíže při učení psaného jazyka majority. Jedním z problémů je např. skloňování osobních zájmen.

Ke kategorii sloves patří i vyjádření času. Opět ve vyjádření času v českém znakovém jazyce najdeme diametrálně odlišné rysy než v českém jazyce, jak se vyjadřuje Macurová (2003). Popisuje, že pro vyjádření času neslouží změny tvarů slov, ale jiné prostředky a postupy. V českém znakovém jazyce není čas vyjádřen mluvnicky, ale lexikálně a časovými liniemi. Časovou linií se rozumí minulost – budoucnost, přičemž lexikálně je ve větě vytvořen časový rámeček, který ovlivní všechna slovesa do chvíle, než na ně bude působit časový rámeček další. Na rozdíl od budoucnosti a minulosti není přítomnost nijak speciálně lexikálně odlišena. K vyjádření času přispívá také v českém znakovém jazyce i trojrozměrný prostor a simultánnost. Toto specifické vyjádření času

se logicky odráží také v psaném projevu neslyšících. Jde především o užívání zájmenných podmětů v projevu. V češtině obvykle není nutné je v promluvě mít, jelikož tuto funkci zastávají určité tvary sloves. V jazyce neslyšících jsou ale většinou nezbytné.

Servusová (2008, s. 34) doplňuje ještě konkrétní typy časových os:

- ❖ linie zepředu dozadu a zpět – k vyjadřování minulosti a budoucnosti,
- ❖ linie vedoucí podél těla nahoru - pro vystižení růstu rostlin a živočichů,
- ❖ linie vedoucí před tělem z jedné strany na druhou.

Slovní zásoba je záležitostí lexikální roviny. Základním prvkem roviny je lexém. (Grepl, Karlík, Nekula, Rusínová, 2008). Servusová (2008) uvádí, že slovní zásobu lze považovat za srovnatelnou jak u znakového jazyka, tak u českého jazyka. Samozřejmě je nutné brát v úvahu jejich specifické vyjadřovací prostředky. V této rovině je, dle našeho názoru, pro porovnání a odlišení obou jazyků nutné představit specifické znaky. Plní úlohu podobnou frazeologismům. Jsou to znaky, které jsou složité na překlad do češtiny. Slouží k obraznému vystižení, použitelnému v ustáleném kontextu. Vyznačují se tím, že jsou v nich obsaženy různé emoce či psychické stavy atd. Důležitým komponentem specifických znaků jsou nemanuální složky, tzv. orální komponenty. Ty ovšem nepocházejí, jak by se mohlo zdát, z mluveného jazyka. Orální komponenty jsou u těchto znaků nezastupitelnou složkou, bez nich ztrácejí význam. V českém znakovém jazyce nejsou specifické znaky vůbec neobvyklé. Slyšící je nemusí při komunikaci s neslyšícími zaznamenat, protože ti ji kvůli možnému nesnadnému porozumění při promluvě se slyšícími nepoužívají (často je nutné k přeložení jednoho specifického znaku celá věta v češtině). V kontaktu mezi neslyšícími navzájem jsou specifické znaky nezbytné (Vysuček, 2004).

Syntaktická rovina, jež se zabývá stavbou věty, je znovu ovlivněna lineárností českého jazyka a simultánností a trojrozměrným využitím prostoru českého znakového jazyka. Do simultánnosti dle Servusové (2008) patří inkorporace, nebo-li zastoupení dvou znaků jedním, včlenění druhého znaku do prvního, simultánní artikulace dvou znaků a použití klasifikátorů. Klasifikátory jsou další prostředky, které v českém jazyce nenajdeme. Dle Macurové a Vysučky (2005) zastávají klasifikátory určité vlastnosti nebo rysy toho, k čemu odkazuje jméno spojené právě s daným klasifikátorem. Prostřednictvím klasifikátoru se dozvíme, zdali jsou osoby, zvířata či věci tlusté, tenké,

křivé atd. Stejně jako u specifických znaků, je v promluvě se slyšícími často neslyšící vynechávají. Možná v obavě ze vzájemného nepochopení. Dále Macurová a Vysuček uvádí, že jinak je ale základní vymezení klasifikátorů celkem jasné. „za klasifikátor se považuje takový jazykový prostředek, který odkazuje na nějaký rys referenta, nahrazuje jméno a figuruje ve slovesech pohybu a umístění, a podílí se tak na stavbě přísudku, predikátu“ (Macurová, Vysuček 2005, s. 264). Servusová (2008) definuje 4 typy klasifikátorů. Klasifikátory celého předmětu zastupují např. vozidlo (auto, kolo atd.), klasifikátory částí těla ukazující pohyb končetin dle jejich povahy, klasifikátory držení popisují objekty na základě prezentace jejich držení (např. držení konkrétní skleničky) a klasifikátory tvaru a rozměru. Poslední typ klasifikátoru znázorňuje vzhled, obrys objektů. Specifikují jejich tvar.

Specifik českého znakového jazyka, odlišných a shodných rysů s českým jazykem je nespočetně více. V této kapitole byly popsány jen některé jevy. Naším cílem bylo představit odlišnosti a shody těchto jazyků proto, abychom mohli navázat problematikou výuky češtiny pro neslyšící. Jelikož byla první kapitola věnována primárně bilingválnímu přístupu vzdělávání, ve kterém je výuka českého jazyka založena právě na českém znakovém jazyce. Žáci by měli v nejlepším případě český znakový jazyk ovládat na takové úrovni, aby si mohli český jazyk jako druhý jazyk co nejlépe osvojit. Českému jazyku jako jazyku druhému bude věnována následující podkapitola.

2.4 Výuka češtiny jako druhého jazyka na školách pro žáky se sluchovým postižením

Jak již bylo napsáno výše, na základě bilingválního/bikulturního přístupu vzdělávání je chápán český jazyk jako druhý jazyk neslyšících, znakový jazyk jako první jazyk, který mohou vnímat přirozeně a mohou si jej lehčeji osvojit. V rámci tohoto přístupu se neslyšící učí češtině pouze psanou formou. Neučí se mluvený český jazyk. V této kapitole tedy je ve zkratce popsána výuka češtiny jako druhého jazyka na školách pro žáky se sluchovým postižením.

Žáci navštěvující základní školu pro žáky se sluchovým postižením jsou vzdělávání zpravidla podle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (dále jen RVP)³, který je výchozím dokumentem pro všechny žáky

³ Diplomová práce zpracována dle RVP ZV ještě před jeho novelizací od září 2016.

vzdělávající se v rámci devítileté povinné školní docházky. RVP ve svém znění zahrnuje i část zaměřenou na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Co se týče konkrétně žáků se sluchovým postižením, do jejich výuky lze speciálně zakomponovat předměty speciálně pedagogické péče, např. znakový jazyk, které by měly probíhat pod odborným vedením. V RVP je dále stanovena možnost uplatňování alternativní komunikace, v tomto případě znakové řeči⁴. Dle našeho mínění je důležité, více to platí pro bilingvní přístup ve škole, aby dítě co nejlépe znakový jazyk ovládalo. Vyučující by měl být tedy co nejvíce znalý tohoto jazyka, nejlépe rodilý mluvčí.

Petráňová (2011) se zamýšlí nad pevným ukotvením českého znakového jazyka ve výuce. Domnívá se, že by mohl patřit pod vzdělávací oblast Jazyk a jazyková komunikace⁵. Vymezení českého znakového jazyka ale v RVP nenajdeme. Petráňová vysvětluje tuto absenci nutností vymezení samostatného předmětu Český znakový jazyk v ŠVP každé školy pro žáky se sluchovým postižením, primárně tedy u škol zaměřených dvojjazyčně. Dle ní by měl být tento předmět vymezen i přímo v RVP ZV, kde by měla být stanovena kritéria k rozvoji klíčových kompetencí.

Pokud tedy budou mít žáci dostatečnou znalost ČZJ, mohou navázat výukou českého jazyka, opět v tomto případě její psané podoby. Macurová (Macurová, 2011) přístup výuky českého jazyka jako druhého jazyka na základě prvního jazyka, českého znakového, jako přístup kontrastivní. Kontrastivní lingvistika je popsána jako lingvistika, která srovnává dva jazyky, kdy se řeší nejen odlišnost jazykových systémů, ale také jejich rozdílné pragmatické, stylistické aspekty atd. Český znakový jazyk je v tomto ohledu velmi specifický, i kvůli rysům a jevům, které byly uvedeny v porovnání jazykových rovin obou jazyků. Při aplikaci tohoto přístupu je tedy opět nutné zdůraznit důležitost ovládání českého znakového jazyka žáky, ale také jejich vyučujícími. Při jejich porovnávání během výuky si žák uvědomí rozdíly. Mohou na základě znakového jazyka poznávat jazyk český. Macurová tento přístup nepovažuje za všespásný, kvituje ale jeho výhody pro výuku češtiny neslyšící. Právě ona totiž ve své publikaci (Macurová, 2008a) poukazuje na problémy neslyšících s češtinou. Tento přístup by je mohl pomoci odstranit. Dalšími bariérami ve výuce jazyka, které popisuje, je např. velké nadhodnocení slovní zásoby a naopak podhodnocení gramatiky. Neslyšící žáci

⁴ Vzhledem k ujasnění terminologie výše bychom spíše nahradili tento termín „znakovým jazykem“.

⁵ Je jednou ze vzdělávacích oblastí plněním, které si žáci osvojují klíčové kompetence stanované také RVP.

se tak učí spíše jen hotové slovní spojení, fráze a dochází k pouhému memorování, což nevede k tomu, aby žák dokázal být sám v jazyce aktivní a produktivní.

Macurová (2008a) se na základě tohoto přístupu výuky češtiny neslyšících odvolává na Společenský evropský referenční rámec pro jazyky.

„Společný evropský referenční rámec poskytuje obecný základ pro vypracovávání jazykových sylabů, směrnic pro vývoj kurikulí, zkoušek, učebnic atd. v celé Evropě. V úplnosti popisuje, co se musí studenti naučit, aby užívali jazyka ke komunikaci, a jaké znalosti a dovednosti musí rozvíjet, aby byli schopni účinně jednat. Popis se rovněž týká kulturního kontextu, do něhož je jazyk zasazen. Rámec také definuje úrovně ovládání jazyka, které umožňují měřit pokrok studentů v každém stádiu učení se jazyku a v průběhu celého života studenta“ (Dziková, 2002, s.1).

Tento rámec popisuje kromě jiného úrovně ovládání jazyka (A1-C2), aby bylo usnadněno jejich srovnávání. Byly tedy vytvořeny společné referenční úrovně. Tyto úrovně jsou zpracované i pro češtinu jako cizí jazyk (Dziková, 2002; Macurová, 2008a).

Dle Macurové (2008a) by mohly tyto úrovně sloužit jako základ pro vytvoření učebních materiálů psané češtiny pro neslyšící. O referenčním rámci pro jazyky se zmiňuje i Hudáková (2011) v souvislosti se státními maturitami. Neslyšící mají k dispozici upravenou verzi maturitní zkoušky, v níž mají texty přeložené do českého znakového jazyka, možnost přítomnosti tlumočníka a speciální upravenou verzi z češtiny jako cizího jazyka. Uvádí, že k případnému dosažení maturitní zkoušky by měli žáci, kterých se toto opatření týká, na konci základní školy dosáhnout znalosti českého jazyka na úrovni A2 až B1. Na konci prvního stupně by měly děti ovládnout úroveň A1 až A2.

Konkrétně použití kontrastivního přístupu ve výuce češtiny neslyšících uvádí Andrejsek, Lacinová a Marešová (2011). Mají vlastní zkušenost s její výukou na různých školách pro žáky se sluchovým postižením.

Andrejsek (Andrejsek in Andrejsek, Lacinová, Marešová, 2011) vyučuje na střední škole ve dvojici s neslyšícím učitelem. Společně kontrastivní přístup užívají nepravidelně podle aktuálního učiva nebo jevu v češtině. Tam, kde lze odlišnost mezi jazyky vyjádřit. Celkově společně k výuce češtiny ve velké míře využívají český znakový jazyk, ve kterém vysvětlují s kolegou gramatiku, významy slov, slovních spojení aj. Pro zefektivnění přístupu by uvítal více kontrastivních analýz českého

jazyka a českého znakového jazyka, které by mohl při výuce žákům prezentovat. Další věcí, jež by výuce češtiny pomohla, by byly kvalitní učební materiály, zatím v hodinách pracují s učebnicemi českého jazyka pro cizince a s vlastními materiály.

Lacinová (Lacinová in Andrejsek, Lacinová, Marešová, 2011) kontrastivní přístup aplikuje až u žáků ve vyšších ročnících základní školy, protože v nižších nemají, dle jejího názoru, dostatečnou znalost českého znakového jazyka. Lacinová vyučuje ve spolupráci s neslyšící kolegyní, která se zaměřuje hlavně na čtení textů a vysvětlování pojmů. V rámci hodin hlavně texty čte, překládá do znakového jazyka. Dále texty dramatizují, odpovídají na otázky k textu, příběh samostatně reprodukuje v českém znakovém jazyce. Paní učitelka kontrastivní výuku pozitivně hodnotí při výkladu mluvnice.

Marešová (Marešová in Andrejsek, Lacinová, Marešová, 2011) na střední škole pracovala bez neslyšícího kolegy. Výuka češtiny probíhala zpravidla v psané formě. Žáci pracovali s texty v češtině, sami je tvořili. Také při výuce používali hojně techniky, např. programy Skype a ICQ pro chatování a materiály v českém znakovém jazyce.

Je jednoznačné, že výuka českého jazyka na základních školách pro žáky se sluchovým postižením se posunula dále. Český jazyk se chápe již jako cizí jazyk pro neslyšící, postupně dochází ke změnám v metodách a přístupech ve výuce češtiny. Mění se i průběh zásadní maturitní zkoušky ve prospěch potřeb neslyšících.

V další kapitole je navázáno na zdělávání neslyšících. Část je věnována neslyšícím pedagogům a asistentům pedagoga ve výuce neslyšících. Jak vyplývá z předešlých kapitol, přítomnost těchto pedagogických pracovníků již není raritou, minimálně ve školách, kde je využíván bilingvální/zkulturní model vzdělávání.

3 ASISTENT PEDAGOGA

Tato kapitola se bude týkat uvedení asistenta pedagoga, rozdíl mezi ním a pedagogem ve výuce. Vzhledem k tématu a předcházejícím kapitolám bude následovat část zaměřená konkrétně na neslyšícího asistenta pedagoga a neslyšícího pedagoga ve výuce.

V první a druhé kapitole jsme se již setkali se situací, kdy se ve škole objevoval kromě slyšícího pedagoga i neslyšící pedagog či asistent. Ve školách, jež se rozhodly vzdělávat své žáky dle bilingválního/bikulturního přístupu, by měl podle filosofie modelu neslyšící pracovník zpravidla působit. V popisu procesu vyučování českého jazyka prostřednictvím kontrastivního přístupu již bylo zmíněno, že pomoc žáků od těchto osob při osvojování si češtiny je také velmi přínosná.

3.1 Asistent pedagoga ve výuce

Asistentská profese existuje v České republice více jak 20 let. Asistenti pedagoga se na školách s různým zaměřením více rozšířili po roce 1997 díky legislativní změně. Další zásadní legislativní změna proběhla mezi lety 2004 a 2005 a od té doby platí s menšími úpravami do dnešních dní (Němec, Šimáčková-Laurenčíková, Hájková, 2014).

Obecně je pozice asistenta pedagoga definována ve Vyhlášce č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí žáků a studentů mimořádně nadaných a také se objevuje v Zákoně č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů.

Asistent pedagoga vykonává ve třídě žáků se speciálními vzdělávacími potřebami nebo ve třídě, kde jsou vzděláváni integrovaní žáci přímou pedagogickou činností (Zákon č. 563/2004 Sb.). Služba asistenta pedagoga pro žáky se zdravotním postižením, zdravotním nebo sociálním znevýhodněním je podle této vyhlášky poskytována jako vyrovnávací a podpůrné opatření pro tyto žáky. Tato služba je poskytována na základě posouzení žákových vzdělávacích potřeb a doporučením školského poradenského zařízení (Vyhláška č. 73/2005 Sb.).

Dle Vyhlášky č. 73/2005 Sb.: „jsou hlavními činnostmi asistenta pedagoga:

- ❖ *pomoc pedagogickým pracovníkům školy při výchovné a vzdělávací činnosti, pomoc při komunikaci se žáky a zákonnými zástupci žáků a komunitou, ze které žák pochází,*
- ❖ *podpora žáků při přizpůsobení se školnímu prostředí,*
- ❖ *pomoc žákům při výuce a při přípravě na výuku,*
- ❖ *nezbytná pomoc žákům s těžkým zdravotním postižením při sebeobsluze a pohybu během vyučování a při akcích pořádaných školou mimo místo, kde škola v souladu se zápisem do školského rejstříku uskutečňuje vzdělávání“* (Vyhláška 73/2005 §7).

Pozice asistenta pedagoga a učitele se od sebe liší primárně dosaženým vzděláním, díky kterému může povolání vykonávat. Stanovená kvalifikace nutná pro výkon těchto povolání je stanovena ve výše uvedeném zákoně a vyhlášce.

Pozice asistenta pedagoga může být někdy zaměňována s osobní asistencí. Jak píše Němec, Šimáčková-Laurenčíková a Hájková (2014), rozdíl mezi těmito dvěma osobami je velmi rozdílný. Asistent pedagoga je zřizován ředitelem školy, je tedy zaměstnancem školy a mzda je mu placena ze státního rozpočtu. Náplní asistenta pedagoga je věnovat se nejen žákům se speciálními vzdělávacími potřebami, ale i ostatními žákům ve třídě. Měl by být druhým pedagogickým pracovníkem. Na rozdíl od něj osobní asistent je přidělen konkrétně k jednomu žákovi, s nímž výhradně pracuje. Není zaměstnancem školy, je tedy placen z prostředků jiné organizace či instituce.

Asistent pedagoga by měl být obecně osobnostně vhodným kandidátem. Měl by, kromě jiného, mít určitě pozitivní vztah k žákům, měl by být trpělivý a empatický. Stejně důležitým faktorem je i jeho vzdělání. A to nejen to aktuální, ale také následné. Je žádoucí, aby byl asistent pedagoga ochotný se nadále sebevzdělávat vzhledem k aktuální situaci ve třídě, kde působí. Měl by být připraven naplňovat práci, která bude odpovídat nejen požadavkům učitele, ale také bude upravená pro žáky individuálně. Je nutné zdůraznit, že asistent pedagoga by měl být rovnocenným členem učitelského sboru. Z tohoto důvodu je žádoucí správně nastavit vztah mezi spolupracujícími kolegy a rozdělení kompetencí, aby spolupráce byla co nejefektivnější (Němec, Šimáčková-Laurenčíková, Hájková, 2014).

Jak vyplývá i ze stanov Vyhlášky č. 73/2005, asistent pedagoga by měl podporovat žáky v průběhu vyučování. Z větší části přímo ve třídě, méně již individuálně mimo třídní kolektiv. I tato varianta je ovšem možná. Kromě komunikace s učitelem, by měl být podle Němce, Šimáčkové-Laurenčíkové a Hájkové (2014) v pravidelném kontaktu s rodiči.

Jak je stanoveno v pracovní náplni asistenta pedagoga, měl by pracovat průběžně se všemi žáky třídy. I proto, aby se mohl učitel individuálně zaměřit na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Kolegové si tak mohou své role vyměnit. Němec, Šimáčková-Laurenčíková a Hájková (2014) ovšem upozorňují na vzdělání asistenta. Bez potřebné kvalifikace by asistent pedagoga neměl žákům zprostředkovávat novou látku nebo hodnotit jejich výkony. Pokud nemá náležité vysokoškolské pedagogické vzdělání, může i tak na žáky při jejich práci dohlížet, být aktivní při opakování již osvojené látky, pomáhat učiteli s chodem hodiny tak, že pomůže se sešity žáků, zápisem informací do žakovských knížek, s přípravou materiálů atd.

Je důležité, aby si byl asistent pedagoga vědom své náplně práce a svých kompetencí. Potřebné je také to, aby si byl vyučující, který působí s asistentem ve vyučování, vědom, jak je asistent přínosný pro děti i pro něj samotného. I když se asistenti pedagoga objevují ve školách již delší čas, někteří učitelé si stále nejsou jistí jejich rolí. Je třeba, aby učitelé vítali přítomnost asistentů ve své třídě jako pomoc, ne jako přítěž. K tomu napomůže i prvotní rozdělení kompetencí a rolí. Učitel by neměl využívat asistenta a nepřesouvat na něj svou část odpovědnosti. Asistent by měl zase respektovat zadání a prosby učitele. K efektivní výuce by měli vést i pravidelné společné schůzky, kde mohou oba reflektovat svou práci a navzájem diskutovat (Němec, Šimáčková-Laurenčíková, Hájková, 2014).

3.2 Specifika neslyšícího asistenta a neslyšícího pedagoga

Asistenti pedagoga jsou přítomní ve všech školách různého typu. Podle umístění jsou na ně kladeny specifické požadavky. Důležitou úlohu mají i asistenti pedagoga a další pedagogové při vzdělávání žáků se sluchovým postižením. V této části se budeme zabývat hlavně asistenty a pedagogy neslyšícími. Ti mají pro své žáky, rodiče a kolegy nezaměnitelnou roli. Výše byly vymezeny poněkud rozdílné kompetence učitele a asistenta pedagoga. Vzhledem k tomu již nebudeme rozlišovat

neslyšícího asistenta a neslyšícího druhého pedagoga, v této kapitole je důležité postavení vzhledem k slyšícímu pedagogovi.

Přínos působení neslyšícího asistenta či neslyšícího pedagoga pro slyšícího pedagoga

Výuka v tandemu neslyšící asistent pedagoga/pedagog a slyšící učitel skýtá řadu výhod, ale i úskalí.

Komorná (2008) stanovuje předpoklady, které by měli oba splňovat, aby mohli úspěšně spolupracovat:

- ❖ oba by měli být dostatečně kompetentní v českém znakovém jazyce i v češtině (samozřejmě chápeme, že každý bude dokonaleji ovládat ten „svůj“ jazyk) a měli by být ochotni se v nich nadále zdokonalovat,
- ❖ kvalitní týmová spolupráce založená na podrobně připravených hodinách, vzájemné rozdělení úkolů a prostoru ve výuce,
- ❖ vzájemný respekt a tolerance kulturních odlišností, otevřenost v názorech,
- ❖ slyšící učitel by se měl zajímat o kulturu Neslyšících, měl by být také připraven, že bude jako učitel leckdy při výuce upozaděn, právě kvůli jazykovým a kulturním specifikům neslyšících může být i „méně oblíbeným“ pedagogem.

Dle Komorné (2008) je tato forma výuky nejvíce využívána právě v kontrastivním přístupu při výuce českého jazyka. Komorná vidí největší výhody ve snadnějším předávání informací žákům, rychlejším a kvalitnějším výkladu. Žáci také mají možnost vidět slyšící a neslyšící při spolupráci a komunikaci. Dle článku Motejzíkové (2007) je další výhodou přítomnosti neslyšícího pedagoga fakt, že může slyšícímu sdělit pohled neslyšících na konkrétní jev či probírané učivo, co např. může způsobovat ve výuce potíže. Nevýhodu ale spatřuje v nutnosti maximálního soustředění při hodinách, které musejí být podporovány detailními přípravami.

Z poznámek Uzlové (2010) a Motejzíkové (2007) je patrná nutnost vymezení rolí mezi těmito dvěma pedagogickými pracovníky. Každá dvojice totiž může pracovat na jiné bázi, vše závisí na vzájemné domluvě. I když je za školní vzdělávání odpovědný primárně učitel, mohou se v případě přítomnosti neslyšícího asistenta střídat ve výuce. Může pomáhat při výkladu látky, přípravě materiálů, může se podílet na hodnocení žáků. Je ovšem tedy třeba neustálá komunikace mezi pedagogy. Jen tak nedojde ke zbytečnému nepochopení.

Zbořilová (2011) kvituje přítomnost dvou dospělých ve výuce žáků se sluchovým postižením i kvůli možnosti více strukturované hodiny, každý z pedagogů se může věnovat individuálně jedné ze dvou skupin. Jejich rozdělení je možné na základě rozličných kritérií. Tato situace je výhodná hlavně ve třídách, kde se vzdělávají žáci odlišných ročníků nebo jiného stupně sluchového postižení, tzn., že využívají i jiný komunikační systém.

Zvonek (2006) dodává, že přítomnost neslyšícího kolegy může být přínosná pro slyšícího učitele i v rámci jeho sebevzdělávání. Neslyšící asistent/pedagog může slyšícímu kolegovi pomáhat ve zdokonalování v českém znakovém jazyce, seznamuje ho podrobněji s kulturou Neslyšících i tím způsobem, že mu zprostředkuje setkání s dalšími neslyšícími mimo školní prostředí. Tím ho učí i správně jednat se zástupci této minority. Zprostředkovává mu i prožívání a pocity neslyšících dětí skrz svou vlastní zkušenost. V neposlední řadě také pomáhá slyšícímu se orientovat v kompenzačních pomůckách.

Spolupráce obou pedagogů je z mnoha ohledů, dle našeho mínění, pro oba velmi přínosná a umožňuje oběma pohled do rozdílných „světů“, což velmi napomáhá při výuce neslyšících žáků, kteří by se v nich měli jejich prostřednictvím naučit orientovat a přirozeně pohybovat.

Přínos působení neslyšícího asistenta či neslyšícího pedagoga pro rodiče žáka se sluchovým postižením

I když to na první pohled nemusí být viditelné, i pro rodiče žáků se sluchovým postižením má působení neslyšících asistentů/pedagogů na základních školách pro žáky se sluchovým postižením velký význam.

Primárně je pro ně velmi důležité, že se setkají s dospělými neslyšícími, kteří jsou pro ně důkazem, že jejich dítě se i přes své postižení může osamostatnit, prosadit se v životě, mít dobré studijní výsledky a být šťastné (Zvonek, 2006). Rodič s ním může také konzultovat otázky týkající se výchovy (Motejzíkova, 2007).

Stejně jako slyšící pedagogy mohou neslyšící pedagogové seznámit rodiče více s kulturou Neslyšících a s českým znakovým jazykem, přiblížit jim vývoj dítěte se sluchovým postižením, jejich psychiku a vnímání okolního prostředí (Zvonek, 2006).

Zvonek (2006) v neposlední řadě uvádí i jednu specifickou roli neslyšících asistentů/pedagogů vzhledem k rodičům neslyšících žáků. Pokud jsou rodiče neslyšící, může být jejich prostředníkem při komunikaci se školou. Neslyšící rodiče mívají z pochopitelných důvodů k neslyšícím působícím ve škole blíže, raději s nimi komunikují.

V současné době, kdy se prosazuje inkluzivní vzdělávání ve školách hlavního vzdělávacího proudu, si myslíme, že právě setkání slyšícího rodiče s neslyšícím dospělým, který jim zprostředkuje pohled do jazykové a kulturní menšiny Neslyšících, je stěžejní. Rodiče totiž především v raném věku dítěte rozhodují o výběru školy. Pokud se rozhodnou dát své těžce sluchově postižené dítě do integrace a neseznámí se s prostředím neslyšících, mohou stále doufat v to, že jejich dítě bude jednou mluvit a komunikovat běžně v českém jazyce, a stráví velmi mnoho času jazykovým tréninkem a docházením na logopedii. Důsledkem toho neslyšící žáci neovládou dobře ani češtinu ani český znakový jazyk, bude to ovšem logický důsledek jejich postižení. (Hudáková, 2016; Šmídová, 2016) Časné setkání rodičů s neslyšícími dospělými je může tohoto zdlouhavého a často neefektivního procesu ušetřit.

Přínos působení neslyšícího asistenta či neslyšícího pedagoga ve vzdělávání žáků se sluchovým postižením

Poslední věnovaná část patří ovlivnění žáka se sluchovým postižením přítomností neslyšícího asistenta pedagoga/pedagoga přičemž žák je ten, na kterého má působení neslyšícího největší dopad.

První, co je přičítáno neslyšícímu dospělému v procesu vzdělávání, je užívání českého znakového jazyka v jeho nejčistší a nejpřirozenější podobě. Neslyšící je tak pro žáky přirozeným jazykovým vzorem. Velký efekt to má právě pro ty neslyšící žáky, kteří nemají ve své úzké ani široké rodině nikoho takového. Vzhledem ke své jazykové kompetenci se umí přizpůsobit individuálním potřebám žáků (Zbořilová, 2011). Kromě jazyka zprostředkovává neslyšící dospělý žákům i kulturu Neslyšících (Zvonek, 2006).

Neslyšící je také pro žáky se sluchovým postižením dobrým příkladem, který prakticky využívá český jazyk. Jelikož je pro ně schopnost komunikace v psané podobě tohoto jazyka velmi důležitá pro budoucí život, je velmi žádoucí, aby k němu měli pozitivní vztah. Neslyšící je k tomuto vztahu může dovézt lépe než slyšící, protože český jazyk chápe stejně jako oni, jako druhý jazyk (Zbořilová, 2011).

Krahulcová (2014) uvádí, že u neslyšících se objevují tendence k vymezování se vůči společnosti z důvodu jiné komunikace, specifických vzdělávacích potřebám, ale také v důsledku postojů většinové slyšící společnosti vůči nim. Právě jazyková a kulturní minorita Neslyšících sestává z těch neslyšících, kteří spolu sdílejí historii, hodnoty, jazyk a způsob komunikace. Identifikace se slyšícími je pro neslyšící děti často velmi obtížná. Většinou nemají v okolí žádného dospělého člověka v podobné životní situaci. Neslyšící asistent/pedagog tak pro ně může být osoba, se kterou se mohou identifikovat, může pro ně být vzorem, motivačním prvkem. Neslyšící žák díky zkušenostem dospělého neslyšícího jej vnímá jako blízkou osobu, díky které se může přestat cítit odlišný, naopak získá sebevědomí. Právě tento aspekt určuje jejich důvěrnější vztah a vzájemný respekt. Zvonek (2006) připojuje výhodu ve sdílení postižení. Neslyšící asistent/pedagog ukazuje dítěti, že handicap lze překonat, dokonce vnímat i výhody tohoto stavu. Proto se může zdát, že je pro žáka ve vyučování přítomnost neslyšícího pedagoga důležitější než působení slyšícího kolegy. Zbořilová (2011) kromě všech těchto postřehů doplňuje, že kvůli odlišnostem každého jednotlivého žáka by mělo ve škole pracovat co nejvíce osob s různým stupněm sluchového postižení, různého věku a pohlaví, používajících rozličné kompenzační pomůcky. Aby, podobně jako slyšící děti, měli více možností setkat se s neslyšícími, kteří mají jiné názory a zkušenosti, styl života.

I díky identifikaci a stejným zkušenostem nemá neslyšící dospělý tendenci žáky omlouvat, či na ně být v hodinách a při hodnocení mírný. Právě takový pohled mají na některé žáky, jak uvedla Hájková (Hájková in Motejzíkova, 2007), slyšící učitelé. Neslyšící si ovšem „přísného, ale spravedlivého a opravdového“ přístupu váží více. Potměšil (2010) uvádí, že právě hyperprotektivní přístup ze strany učitelů, ale i rodičů, může u dětí se sluchovým postižením způsobit sociální labilitu, kdy budou mít pocit nutnosti být vždy v centru pozornosti a budou se schovávat za své postižení. Důsledkem bude snížení očekávaných cílů ve vzdělání a výchově. Žák si postupně zvykne na „snadnější“ život, kde se neobejde bez podpory a pomoci ostatních. Zároveň si bude uvědomovat svou nesamostatnost, což se může odrazit na jeho sebevědomí. Dle Šedivé (2006) se u dětí se sluchovým postižením mohou z důvodu nižšího sociálního chování objevovat nepřiměřené reakce, větší náchylnost k afektům apod.

Děti se sluchovým postižením častěji než slyšící mají celkově nízkou úroveň sociálního chápání. Neodhadnou důsledky svého jednání. Často nerozpoznají rozdíl mezi

skutečností nahodilou a úmyslnou. Potměšil (2010) si to vysvětluje možnou nedostatečnou jazykovou kompetencí, která nebývá rozvíjena ani ze strany dospělých slyšících, kteří znakový jazyk dostatečně neovládají, a nedokážou tak dětem situace adekvátně vysvětlit. V tomto ohledu je také neslyšící dospělý na základní škole velkou výhodou. Může být nápomocný i neslyšícímu žákovi, jenž se dostává kvůli opakovaným zklamáním a nepochopení kvůli komunikační bariéře do úzkých. Zvlášť stresující a nepříjemný je tento pocit při neúspěšné komunikaci s rodiči (Krahulcová, 2014). Proto se může stát, dle našeho názoru, že při úspěšnému dorozumění s neslyšícím dospělým k němu dítě přilne, cítí pochopení.

Výuka ve dvojici slyšící - neslyšící je v neposlední řadě pro neslyšící žáky inspirací, každý den vidí komunikaci dvou osob, které nesdílejí stejný jazyk a kulturu, a i tak se dokážou domluvit, spolupracovat (Zbořilová, 2011).

Je zřejmé, že z předložených informací se dá s určitostí usoudit, že přítomnost neslyšícího dospělého, ať asistenta pedagoga či druhého pedagoga, ve výuce je přínosná a efektivní ze spousty pohledů. Nejvíce však z pohledu neslyšícího žáka. Ten díky tomu může lépe zvládat mnoho obtíží, které mu přináší život ve světě slyšících. Bylo popsáno, jak fungují neslyšící dospělí v rámci bilingválního/bikulturního přístupu ve vzdělávání díky analýze odborné literatury. Ve čtvrté kapitole jsou tyto informace využity v rámci výzkumného šetření zabývající se rolí neslyšících pedagogických pracovníků v hodinách českého jazyka.

4 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ

Tato kapitola je zaměřena na výzkumné šetření přímo související s tématem diplomové práce navazující na analýzu odborné literatury a bude směřovat na cíl diplomové práce. Je věnována realizaci a naplňování výzkumného šetření. V této části jsou představena teoretická východiska a odborná studie zkoumající prostředí vzdělávání žáků se sluchovým postižením v České republice. V kapitole „Design výzkumu“ je představen průběh výzkumného šetření, je definován výzkumný problém, dále jsou popsány hlavní a vedlejší výzkumné otázky a předpoklady. Mimo jiné je čtenář seznámen s metodami sběru dat, strukturou sestavených dotazníků a pozorovacího archu. V kapitole jsou v neposlední řadě interpretovány získané informace, které jsou následně okomentovány.

Neslyšící pedagog a neslyšící asistent by dle předchozích částí měli ve spolupráci se slyšícím pedagogem mít ve vzdělávacím procesu žáků se sluchovým postižením v hodinách češtiny trochu odlišnou roli. Jejich pozice je ovšem vzhledem k jejich kulturní odlišnosti a jinému jazyku specifická vůči jiným učitelům a asistentům pedagoga a v určitých ohledech tento rys tedy jejich povolání spojuje. Role neslyšícího asistenta a role neslyšícího pedagoga na ZŠ pro žáky se sluchovým postižením v hodinách českého jazyka lze považovat za námi stanovený výzkumný problém. Patří sem i shody a rozdíly v jejich působení na účastníky vzdělávacího procesu.

4.1 Teoretická východiska

Výzkumné šetření je volně inspirováno odbornou studií Hricové (2011), která analyzuje mimo jiné stav a úroveň komunikačních kompetencí pedagogů na 1. stupni základních škol pro sluchově postižené z jejich vlastního pohledu v České republice a v německé spolkové zemi Baden-Württemberg za pomoci dotazníkového šetření kvantitativního charakteru. Pro toto výzkumné šetření je určující právě analýza komunikačních kompetencí na základní škole pro žáky se sluchovým postižením v České republice. Dotazníkového šetření se zúčastnily jen některé školy. Ve výzkumu nebyly rozděleny podle vzdělávacího přístupu, bylo uvedeno, že se výzkumu účastnili i neslyšící pedagogové, ale ne v jakém poměru vzhledem k slyšícím. Z výzkumu Hricové (2011) například vyplývá, že nejlépe učitelé ovládají orální řeč a psanou podobu, průměrně je hodnocena kompetence v národním znakovém jazyce a ve znakované formě jazyka. Jako nejvyužívanější komunikační formu při výuce uváděli učitelé orální řeč a její psanou formu, odezírání, znakovanou češtinu a český znakový jazyk a další.

Učitelé také uváděli komunikační formu, kterou z jejich pohledu upřednostňovali žáci. Nejvíce je to dle nich orální řeč a následně český znakový jazyk, poté upřednostňují znakovanou češtinu, odezírání, prstovou abecedu a další.

Touto odbornou studií jsme se rozhodli inspirovat a ve výzkumném šetření se na komunikační kompetence zaměřit také, samozřejmě v rámci vytyčeného cíle. Ovšem již ve stanovených podmínkách jednotného bilingvního přístupu ve vzdělávání. V tomto výzkumném šetření se také více věnujeme speciálně komunikaci slyšících pedagogů, neslyšících pedagogů/asistentů pedagoga a žáků. Z našeho pohledu je jejich komunikace ve výuce specifická.

4.2 Vymezení výzkumného cíle a předpokladů

Cílem diplomové práce je zjistit, jaké jsou role neslyšícího asistenta a neslyšícího pedagoga na základní škole (dále jen ZŠ) pro žáky se sluchovým postižením v hodinách českého jazyka (dále jen ČJ). Tohoto cíle bude dosaženo pomocí výzkumného šetření, smíšeného přístupu (kvantitativního a kvalitativního přístupu) popsaného níže. Hlavním zdrojem dat bude dotazníková metoda, dotazník bude obsahovat uzavřený i otevřený typ otázek. Dále výzkumné šetření doplňuje zúčastněné pozorování v hodinách ČJ. Před tím, než zmíníme tento přístup a metody sběru dat, je nutné přiblížit výzkumné otázky.

HLAVNÍ VÝZKUMNÁ OTÁZKA

- ❖ Jaké kompetence, které jsou potřebné při výkonu povolání ve školním prostředí, má neslyšící asistent a neslyšící pedagog?

VEDLEJŠÍ VÝZKUMNÉ OTÁZKY

- ❖ Jaký komunikační model volí neslyšící asistent/neslyšící pedagog při dorozumívání se slyšícím pedagogem a naopak, jakou komunikační formu volí tito pedagogičtí pracovníci při dorozumívání s žáky?
- ❖ Jak se podílí neslyšící asistent a neslyšící pedagog na vyučovacím procesu?
- ❖ Jak neslyšící asistent/neslyšící pedagog ovládá český jazyk, jaký má k němu vztah?
- ❖ Jak slyšící pedagog ovládá český znakový jazyk?
- ❖ Jakým dětem se neslyšící asistent/neslyšící pedagog při hodinách ČJ věnuje?

- ❖ Je přítomnost neslyšícího asistenta/neslyšícího pedagoga v hodinách ČJ důležitá?

Z těchto vedlejších výzkumných otázek lze vyvodit předpoklady, které budou ověřovány v rámci dotazníku.

VYVOZENÉ PŘEDPOKLADY.

Předpoklady vyvozené z otázky: „Jaký komunikační model volí neslyšící asistent/neslyšící pedagog při dorozumívání se slyšícím pedagogem a naopak, jakou komunikační formu volí tito pedagogičtí pracovníci při dorozumívání s žáky?“

- ❖ Předpokládáme, že...
 - P1: ...pokud škola přijala bilingvální přístup ve vzdělávání, budou pedagogičtí pracovníci s žáky komunikovat převážně českým znakovým jazykem, případně českým jazykem.
 - P2: ...pokud škola přijala bilingvální přístup ve vzdělávání, budou spolu neslyšící asistent či neslyšící pedagog a slyšící pedagog komunikovat převážně českým znakovým jazykem.

Předpoklady vyvozené z otázek: „Jak se podílí neslyšící asistent a neslyšící pedagog na vyučovacím procesu?“ a „Cítí se neslyšící asistent a neslyšící pedagog na stejné úrovni se svým slyšícím kolegou?“

- ❖ Předpokládáme, že...
 - P3: ...neslyšící a slyšící pedagog se na vyučovacím procesu podílí stejnou měrou, navzájem se doplňují a většinou spolupracují na všech jeho částech.
 - P4: ...neslyšící asistent se vzhledem ke své pozici podílí na vyučovacím procesu menší měrou⁶, tedy méně než z poloviny, neslyšící asistent většinou plní úkoly, které mu slyšící pedagog zadá, na kterých se domluví.

⁶ Svůj podíl má asistent pedagoga, vzhledem ke svým kompetencím, hlavně na procvičování učiva s žáky a na zkoušení/testování žáků.

Předpoklady vyvozené z otázek: „Jak neslyšící asistent/neslyšící pedagog ovládá český jazyk, jaký má k němu vztah?“ a „Jak slyšící pedagog ovládá český znakový jazyk?“

❖ Předpokládáme, že...

- P5: ...komunikační kompetence neslyšícího pedagoga i neslyšícího asistenta v českém jazyce bude na takové úrovni, aby byli schopni vysvětlit žákům látku z ČJ.
- P6: ...komunikační kompetence slyšícího pedagoga v českém znakovém jazyce bude na dostatečné úrovni, aby se dorozuměl se svými neslyšícími kolegy a také s žáky.

Předpoklad vyvozený z otázky: „Je přítomnost neslyšícího asistenta/neslyšícího pedagoga v hodinách ČJL důležitá?“

❖ Předpokládáme, že...

- P7: ...působení neslyšících pedagogických pracovníků je v hodinách ČJ důležitý, protože snadněji předají žákovi se sluchovým postižením učivo českého jazyka za pomoci českého znakového jazyka.

Zbývající otázka: „Jakým dětem se neslyšící asistent/neslyšící pedagog při hodinách ČJ věnuje?“, je založena na složení třídy. Na tuto otázku tedy nelze vytvořit objektivní hypotézu. Tato otázka bude popsána při kvalitativní analýze zúčastněného pozorování.

4.3 Design výzkumu

Fáze výzkumu

Realizace výzkumu proběhla v pěti fázích. V první fázi byly osloveny dvě ZŠ pro žáky se sluchovým postižením, které využívají bilingvální přístup vzdělávání. Pro naplnění tohoto přístupu jsou mimo jiné součástí pedagogického sboru neslyšící v roli asistenta pedagoga nebo druhého pedagoga ve výuce. Tyto školy jsou kvůli anonymitě označovány písmenem A a písmenem B. Může se zdát, že je počet škol účastnících se našeho výzkumného šetření malý. Ovšem s ohledem na počet ZŠ pro žáky se sluchovým postižením v České republice, vzhledem k počtu ZŠ pro žáky se sluchovým postižením, které využívají bilingvální přístup a vzhledem k počtu účastníků výzkumu, je dle našeho názoru tento počet dostačující.

Ve druhé fázi, před vstupem do terénu, byl sestaven informovaný souhlas, záznamový arch a byly sestaveny dotazníky. Všechny tyto dokumenty je možné najít ve vzorové formě v příloze (viz příloha č. 1-4). Při jejich sestavování byly nápomocné zkušenosti získané v průběhu výzkumného šetření realizovaného v rámci bakalářské práce (Przeczková, 2013).

Ve třetí fázi proběhl předvýzkum na ZŠ B, pilotáž dotazníků a záznamového archu kvůli ověření jejich použitelnosti. Platnost výzkumných nástrojů byla prokázána, předvýzkum se stal zároveň i třetí částí vlastního výzkumného šetření. V dotaznících a záznamovém archu byly po pilotáži provedeny pouze drobné změny. Celá třetí fáze spočívala v dotazování slyšících pedagogů, neslyšících pedagogů a pozorování hodin ČJ, kde byli přítomni tito učitelé. Bezprostředně po pozorování proběhla analýza pozorovacích archů.

Ve čtvrté fázi byl realizován totožný výzkum v ZŠ A. Slyšícím pedagogům a neslyšícím asistentům pedagoga byly předány dotazníky a také zde proběhlo pozorování hodin ČJ, kde byli přítomni. Stejně jako v předchozí fázi byly pozorovací archy po absolvovaném pozorování analyzovány, aby byly získány co nejkvalitnější informace.

V páté fázi proběhla analýza obou dotazníků, následovala interpretace získaných dat a ověření předem sestavených předpokladů.

Charakteristika výzkumného vzorku

Byly osloveny školy, v nichž jsme již nějakým způsobem působili např. v rámci speciálně pedagogické či pedagogické praxe. Osloveny byly tedy osoby, se kterými jsme již přišly do kontaktu, vedení školy a tamější učitelé. Tito pracovníci a tyto pracovnice byli osloveni přes e-mailovou komunikaci. Ve zprávách byl adresát pouze informován o tématu a cíli diplomové práce a byl domluven přístup do ZŠ. Další, podrobnější informace, byly klíčovými osobám a následným respondentům a účastníkům pozorování předány osobně. Vedení obou dvou škol s popsáním průběhem a s realizací výzkumného šetření na ZŠ souhlasili. Konkrétní účastníci obou šetření byli osloveni jak klíčovými osobami, tak také námi při osobním setkání. Každého potenciálního účastníka šetření, pedagoga a asistenta pedagoga, jsme oslovili s prosbou o vyplnění dotazníku a možností pozorování dvou jejich hodin ČJ. Byl jim dán k podpisu informovaný souhlas (viz příloha č. 1) a dotazník k vyplnění (viz

příloha č. 3 a 4), který obsahoval i představení výzkumníka, tématu, cíle diplomové práce a kontakt na výzkumníka pro případné připomínky a dotazy. Prostřednictvím klíčových osob byly také domluveny termíny zúčastněného pozorování vždy dvou hodin ČJ v každé třídě, ve kterých působí respondenti dotazníku.

V ZŠ A bylo/y vyplněno/y:

- 5 dotazníků pro slyšící pedagogy,
- 0 dotazníků pro neslyšící pedagogy,
- 4 dotazníky pro neslyšící asistenty pedagoga.

V této škole bylo provedeno celkem 7 zúčastněných pozorování na 7 hodinách ČJ.

V ZŠ B bylo/y vyplněno/y:

- 4 dotazníky pro slyšící pedagogy,
- 4 dotazníky pro neslyšící pedagogy,
- 0 dotazníků pro neslyšící asistenty pedagoga.

V této škole bylo provedeno celkem 6 zúčastněných pozorování na 6 hodinách ČJ.

Kromě některých výjimek byly zpravidla pozorovány 2 hodiny ČJ u každé dvojice pedagogických pracovníků. Pokud nebyla některá pozorování realizována, bylo to z důvodů, které by pozorování k tomuto tématu nepřispěly. V hodinách nezaznamenaných pozorování nebyl účasten asistent pedagoga, nebo nebyla hodina věnována předmětu ČJ.

Na všech pozorovaných hodinách jsme byli přítomni, na vyplňování dotazníků měli respondenti dostatek času. Osobně jsme vybrali dotazníky a informované souhlasy od respondentů. Návratnost dotazníků tak byla stoprocentní. Jediný dotazník nebyl převzat osobně, respondent papírový dotazník ztratil, poslal jej tedy vyplněný elektronicky. U vyplněných dotazníků může překvapit jejich počet, respektive tedy počet pedagogických pracovníků vyplňujících dotazníky. Předpokládáme ovšem, že na ZŠ pro žáky se sluchovým postižením jsou především žáci s těžkým postižením, v tomto případě je to většinou těžké sluchové postižení, počet žáků ve třídě tedy podléhá Vyhlášce č. 73/2005 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, která povoluje snížení počtu žáků ve třídě na minimální počet 4 žáků. Kvůli menšímu počtu žáků se

sluchovým postižením bude také logicky menší počet tříd. Logicky bude pak také méně učitelů ČJ a méně asistentů pedagoga.

Zvolený typ výzkumného šetření a zvolená metoda sběru dat

Jak bylo již zmíněno výše, v této diplomové práci bude použita smíšená metoda výzkumu. Dle Hendla (2005) je smíšený výzkum přístup, ve kterém se mísí metoda kvantitativní a metoda kvalitativní v rámci jedné studie. Tyto přístupy se mohou u smíšeného výzkumu navzájem doplňovat. Je možné sbírat a analyzovat data několika metodami, vznikne tak kombinace dat a výsledků.

Švaříček (in Švaříček, Šedřová a kol, 2007) popisuje kvalitativní a kvantitativní metody jako přístupy, které zkoumají jiné problémy, používají odlišné postupy k analýze dat, poskytují jiné závěry. Na tyto přístupy může být nahlíženo jako na rozdílné.

Kvantitativní přístup je postaven na existujících teoretických tvrzeních, která jsou stanovena na počátku. Hypotézy jsou následně ověřovány za pomoci kvantitativních metod. Tento přístup umožňuje ze získaných informací vytvořit obecně platná pravidla. Výzkumník sbírá data velmi strukturovaně, výhodou je rychlý sběr dat, která jsou přesná, numerická. Jelikož se výzkumník neúčastní výzkumu, výsledky jsou nezávislé na jeho mínění, nejsou ovlivněny jeho subjektivním názorem. Kvantitativní přístup zkoumá velké skupiny, je proto nutné získat velký počet respondentů, aby byli výsledky zobecnitelné. Cílem tohoto přístupu je testování hypotéz a teorií, z nichž poté vyjdou obecná stanoviska. (Hendl, 2005; Miovský, 2006; Švaříček, Šedřová a kol., 2007)

Naproti tomu kvalitativní přístup je na počátku postaven na tématu a základních výzkumných otázkách. Tyto otázky mohou být v průběhu výzkumného šetření měněny. Výzkumník na rozdíl od kvantitativního přístupu nesbírá data strukturovaně, ale sbírá a následně analyzuje jakékoliv informace, jež mu mohou pomoci odpovědět na výzkumné otázky. Výzkumník sbírá data a analyzuje je v přímo v terénu, tyto činnosti probíhají totiž současně. Kvalitativní přístup se volí při zkoumání malé skupiny respondentů v dlouhodobém procesu. Tyto podmínky mohou být výhodou přístupu, výzkumník totiž prostředí, které zkoumá, pozná velice dobře a detailně. Nevýhodou může být subjektivní náhled výzkumníka, který může svým názorem i nevědomky ovlivnit průběh a hodnocení výzkumného šetření. Teorie a hypotézy zde často vznikají až na závěr po zhodnocení výzkumu. (Hendl, 2005; Miovský 2006; Švaříček, Šedřová a ko., 2007)

Právě ve smíšeném výzkumu se kombinují tyto dva zmíněné přístupy. Švaříček (Švaříček in Švaříček, Šedová a kol., 2007) zmiňuje, že v současnosti je v pedagogickém výzkumu snaha o kombinaci kvantitativního a kvalitativního přístupu, a tak maximálně využít silných stránek obou těchto metod. Toto bude i naší snahou.

Podle Hendla (2005) může být v tomto typu výzkumu míseno více částí. Můžeme mísit přístupy ke sběru dat, například do dotazníku, který je metodou kvantitativního přístupu, vložíme kromě uzavřených otázek také otevřené otázky. Při analýze dat je možné také využít rozličných přístupů, např. sbírat pouze kvalitativní data a analyzovat je jen kvantitativně.

Nyní je na místě zdůvodnit, proč je zvolen právě tento přístup. Při výzkumném šetření jsou předem dány konkrétní jevy, situace či objekty, na které se zaměříme. Jevy, situace a objekty jsou definované ještě před sběrem dat v terénu. Sběr dat je prováděn strukturovaně, ale také nestrukturovaně. Ke sběru je totiž použit dotazník s uzavřenými i otevřenými otázkami (viz příloha č. 3 a 4) a pozorovací arch (viz příloha č. 2), do kterého jsou zaznamenávány předem vybrané konkrétní situace, ale také další okolnosti, které mohou s výzkumem souviset. Vzory těchto dokumentů nebyly v průběhu šetření měněny, ovšem obsahy některých bodů v dotazníku a pozorovacím archu jsou závislé na odpovědích respondentů či jejich chování v konkrétních situacích. Metody sběru dat mohou být tedy opakovaně prováděny, ale v některých případech (např. otevřené otázky v dotazníku) nemohou být výsledky z šetření zobecněny, ale pouze popsány.

Počet respondentů není, dle očekávání, vysoký z důvodu malého počtu škol pro žáky se sluchovým postižením, pokud z tohoto malého počtu ještě vynecháme školy, které si nezvolily jako vzdělávací přístup bilingvální. Jelikož jsou vybrány dvě ZŠ z tohoto počtu, není počet respondentů vzhledem k těmto podmínkám tak nízký. Byly vybrány dvě ZŠ v České republice, které mají ve svém školním vzdělávacím programu zakotvený bilingvální vzdělávací přístup. Ve školách byli osloveni slyšící pedagogové 1. i 2. stupně, kteří učí předmět ČJ současně s neslyšícím pedagogem nebo neslyšícím asistentem. Ti byli osloveni též.

Sesbíraná data jsou zpracována především kvantitativně, ale některá data jsou zpracována kvalitativně, záleží na předem stanovených parametrech. Většina dat je tedy zpracována do „procentuální“ nebo „číselné“ podoby a následně jsou

okomentována. Data kvalitativní jsou při interpretaci popsána, případně navzájem porovnávána.

Metody sběru dat

Tato část kapitoly popisuje zvolené metody sběru dat. Metody jsou vybrány záměrně, abychom co nejdříve dospěli k vytyčeným cílům výzkumného šetření. Ke sběru dat je proto vybrána metoda dotazování a metoda pozorování, respektive dotazník a záznamový arch.

Dotazník je vytvořen zvlášť pro slyšící pedagogy, jež vyučují předmět ČJ a zvlášť pro neslyšící pedagogy a neslyšící asistenty, kteří z části také vyučují předmět ČJ nebo jsou na hodinách ČJ přítomní a pedagogovi asistují. Tato data jsou následně zpracována a bude porovnávána role neslyšícího asistenta a neslyšícího pedagoga. Dále je použita metoda pozorování, konkrétně zúčastněné pozorování. Zúčastněné pozorování proběhne přímo v hodinách ČJ, kde společně působí slyšící pedagog a neslyšící pedagog nebo slyšící pedagog a neslyšící asistent, kteří vyplní zmíněné dotazníky. Těmito dvěma metodami sběru dat a vytvořením specifických materiálů následujeme zvolený smíšený přístup výzkumného šetření.

Dotazník

Dotazník je jeden ze způsobů sběru dat a řadí se do metod kvantitativního přístupu. Disman (2002) popsal dotazník jako vysoce efektivní techniku, která umožňuje snadno získat informace od velkého počtu respondentů za krátký čas. Tato technika klade důraz na ochotu respondentů, protože je žádoucí, aby svobodně vyplnili všechny otázky, aby je zbytečně nepřeskakovali. Naopak je pro respondenty výhodou přesvědčivá anonymita. Celkově je tvorba dotazníku podmíněna cílem, který chceme dosáhnout a sesbíráním dat, která nám pomohou odpovědět na výzkumné otázky a ověřit hypotézy. Dle Dismana (2002) existují další náležitosti, jež je nutné pro dobrý výsledek následovat:

- doprovodný dopis respondentům, který představí záměr výzkumníka, ujistí ho o přínosu jeho vyplnění a o anonymitě osobních údajů,
- přiměřená délka dotazníku, počet otázek,
- sestavené otázky obsahem odpovídají hypotézám, které chceme ověřit,
- sestavené otázky jsou pro každého člena našeho vzorku, všichni respondenti otázkám rozumí stejným způsobem,

- otázky vybrané do dotazníku nejsou sugestivní,
- výčet kategorií pro odpovědi na uzavřenou otázku je úplný,
- použití otevřené otázky je opravdu nezbytné, není možné nabídnout respondentům dostatečný počet možných odpovědí,
- otázky nejsou nepříjemné nebo znepokojující.

Ještě před sestavováním dotazníku byl vytvořen informovaný souhlas pro respondenty, ve kterém jsme poskytli informace o tématu diplomové práce, metodách sběru dat a také o anonymitě jednotlivých respondentů (viz příloha č. 1). Podpisem tohoto souhlasu potvrdil každý účast na výzkumu a srozumění s poskytnutými informacemi. S informovaným souhlasem také souvisí průvodní dopis, který je součástí každého dotazníku. V dopise je představen autor, téma diplomové práce a důvod vytvoření dotazníku. Je zde také uveden kontakt na autora z důvodu jakýchkoliv dotazů či nesrovnalostí (stejně tak je kontakt uveden i na informovaném souhlasu).

Rozsah dotazníku a počet otázek souvisí s počtem předpokladů či výzkumných otázek, které chceme ověřit. Následuje výčet otázek rozčleněných dle jednotlivých výzkumných otázek.

UZAVŘENÉ OTÁZKY

❖ **Jaký komunikační model volí neslyšící asistent/neslyšící pedagog při dorozumívání se slyšícím pedagogem a naopak?**

- Dotaz pro slyšící pedagogy:
 1. *Jaký komunikační systém využíváte ke komunikaci s neslyšícím asistentem/neslyšícím pedagogem (více možných odpovědí)?*
- Dotaz pro neslyšící asistenty/neslyšící pedagogy:
 2. *Jaký komunikační systém využíváte ke komunikaci se slyšícím pedagogem (více možných odpovědí)?*

- ❖ **Jaký komunikační model volí neslyšící asistent a oba pedagogové při dorozumívání s žáky?**
 - Dotaz pro pedagogy i asistenty:
 - 3. *Jaké komunikační systémy užíváte ke komunikaci s žáky v hodinách ČJ (více možných odpovědí)?*
- ❖ **Jak se podílí neslyšící asistent a neslyšící pedagog na vyučovacím procesu?**
 - Dotaz pro slyšící pedagogy:
 - 4. *V hodinách českého jazyka dochází ke spolupráci mezi mnou a neslyšícím asistentem/neslyšícím pedagogem. Vyučující proces lze rozdělit na několik částí. V jaké míře se jich účastníte (prosím, na ose zvýrazněte Vaši účast v % oproti neslyšícímu pedagogovi/neslyšícímu asistentovi): příprava hodiny, výklad/probírání nové látky, procvičování nové látky, testování/zkoušení, hodnocení, (respondent zaznačí v %)?*
 - Dotaz pro neslyšící pedagogy a neslyšící asistenty:
 - 5. *V hodinách českého jazyka dochází ke spolupráci mezi mnou a slyšícím pedagogem. Vyučující proces lze rozdělit na několik částí. V jaké míře se jich účastníte (prosím, na ose zvýrazněte Vaši účast v % oproti slyšícímu pedagogovi): příprava hodiny, výklad/probírání nové látky, procvičování nové látky, testování/zkoušení, hodnocení, (respondent zaznačí v %)?*
 - 6. *Jak se cítím ve vyučovacím procesu v roli asistenta pedagoga/druhého pedagoga?*
- ❖ **Jak neslyšící asistent/neslyšící pedagog ovládá český jazyk, jaký má k němu vztah?**
 - Dotaz pro neslyšící pedagogy a neslyšící asistenty:
 - 7. *Jak si myslíte, že ovládáte ČJ (od 1 do 10)?*
 - 8. *O český jazyk jako takový se zajímáte pouze kvůli práci, nebo i v osobním životě?*
- ❖ **Jak slyšící pedagog ovládá český znakový jazyk?**
 - Dotaz pro slyšící pedagogy:
 - 9. *Jak si myslíte, že ovládáte český znakový jazyk (od 1 do 10)?*

❖ **Jakým dětem se neslyšící asistent/neslyšící pedagog při hodinách ČJL věnuje?**

- Dotaz pro pedagogy a asistenta:

10. Jaké skupině žáků se věnujete v hodinách ČJ?

OTEVŘENÉ OTÁZKY

❖ **Je přítomnost neslyšícího asistenta/neslyšícího pedagoga v hodinách ČJL důležitá?**

- Dotaz pro pedagogy a neslyšící asistenty:

11. Přítomnost neslyšícího asistenta pedagoga/neslyšícího pedagoga v hodinách českého jazyka na ZŠ pro žáky se sluchovým postižením je/není⁷ důležitá, protože...

Kromě těchto otázek, které přímo vycházely z těch výzkumných, byly do dotazníku umístěny ještě otázky týkající se základních údajů o respondentech a jedna otázka otevřená, která dotazník zakončovala: „*V rámci ještě většího zkvalitnění výuky českého jazyka na ZŠ pro žáky se sluchovým postižením by....*“. Tato otevřená otázka byla do dotazníku umístěna z důvodu doporučení pro další podněty na výzkumné šetření či projekt.

Otázky pro obě varianty dotazníku (pro slyšící pedagogy a neslyšící pedagogy/neslyšící asistenty) byly postaveny ve stejném duchu, abychom mohli porovnat odpovědi obou účastníků vyučovacího procesu. Všichni respondenti měli k dispozici kontakt na odpovědnou osobu, aby se na ni mohli v případě jakýchkoliv nejasností obrátit. Také byla, dle našeho názoru, snížena možnost nepochopení otázkám přítomností autora ve vyučovacím procesu při zúčastněném pozorování. Respondenti budou moci v době pozorování kdykoliv vznést dotaz, prosbu o dovysvětlení otázek. Je nutné ovšem vždy počítat s určitou možností nepochopení otázky, kdy následuje nepřesná odpověď.

Dle popsanych kritérií je při konstruování dotazníku důležité také hledět na skutečnost, aby otázky nebyly sugestivní. Proto bylo změněno původní znění otázky: „*Přítomnost neslyšícího asistenta pedagoga/neslyšícího pedagoga v hodinách českého jazyka na ZŠ pro žáky se sluchovým postižením je důležitá, protože...*“ U doplnění této věty by byl respondentovi podsouván názor, že přítomnost neslyšícího asistenta/neslyšícího

⁷ nehodící se škrtněte

pedagoga je vždy důležitá, i když by měl účastník výzkumu opačný názor. Proto byla k této možnosti připojena ještě možnost „není“, aby tato otázka nebyla sugestivní.

Při tvoření uzavřeného typu otázek jsme přemýšleli nad kategoriemi pro odpovědi. Snažili jsme se, aby byl výčet vždy úplný. U otázek, u kterých nebylo jisté, zda budou stačit nabízené kategorie odpovědí, je nabídnuta k odpovědi také kategorie „jiná možnost“, kde se nabízí místo k písemnému doplnění odpovědi.

Otevřené otázky jsou v dotazníku obsaženy dvě. Ani k jedné z nich nebylo možné navrhnout kategorii odpovědí, protože zde respondenti mají doplnit svůj vlastní subjektivní názor, jenž nelze nijak zobecnit a ohraničit možné odpovědi. Proto jsou tyto dotazy otevřeného typu.

Veškeré dotazy nebyly zhodnoceny jako nepříjemné či znepokojující. Respondenti neodpovídají na žádné intimní otázky, žádné osobní informace. Navíc, jak už bylo řečeno, jsou data anonymizována, tzn., že respondenti přes jakoukoli svou odpověď nemohou být rozpoznáni.

Ostatní otázky obsažené v dotaznících souvisí s demografickými údaji. Některé z nich lze ovšem také použít ve spojení s dalšími otázkami při analýze a interpretaci.

Pozorování

Pozorování je jednou z metod sběru dat kvalitativního přístupu (Hendl, 2005). A dle Švaříčka (Švaříček in Švaříček, Šedová a kol., 2007) je to jedna z nejtěžších metod sběru dat.

Pozorovatel chce prostřednictvím této metody deskriptivně zjistit a primárně zachytit, co se ve skutečnosti děje v situacích, na které se zaměřuje. Většinou nezkoumá pouze vizuální vjemy, ale snaží se také vnímat sluchové, pocitové nebo čichové vjemy. Všechny zjištěné informace by pak měl být pozorovatel schopný předat čtenáři (Hendl, 2005; Švaříček in Švaříček, Šedová a kol. 2007).

Dle Švaříčka (Švaříček in Švaříček, Šedová a kol., 2007) je pozorování výhodná metoda, jelikož při něm výzkumník může zachytit a zaznamenat rutinní situace, jež si účastníci výzkumu nemusí uvědomovat, dělají je nevědomky nebo nepovažují za důležité je badateli sdělit. Může tak pochopit celý kontext zkoumaného sociálního prostředí. Pozorování je vhodná metoda, např. pro sledování školní třídy, z důvodu toho, že nejsou narušovány interakce mezi učitelem a žáky a výuka celkově.

Hendl (2005) uvádí jako nevýhodu zúčastněného pozorování skutečnost, že není možné, aby výzkumník postihl všechny odehrávané situace, pokud si tedy z pozorování nepořídil elektronický záznam.

Pozorování může být realizováno v několika formách. V základu můžeme rozlišit skryté a otevřené pozorování, zúčastněné a nezúčastněné pozorování, strukturované a nestrukturované pozorování (Švaříček in Švaříček, Šedřová a kol., 2007). Hendl (2005) k tomuto rozdělení přidává ještě pozorování v umělé situaci a v přirozené situaci, pozorování sebe samého a pozorování někoho jiného. V této práci se nebudeme věnovat popisu jednotlivých možností pozorování. Dále uvedeme vlastnosti pouze zúčastněného, strukturovaného pozorování, které bylo při výzkumu zvoleno.

Při zúčastněném pozorování je badatel přítomen přímo ve zkoumaném terénu. V terénu zkoumá sociální situaci, zároveň se ovšem v určité míře účastní interakcí s respondenty, v účasti na probíhajících aktivitách, ale není sám aktivní (Švaříček in Švaříček, Šedřová a kol., 2007). V našem případě to znamená, že nebudeme zasahovat do výuky, ale budeme v kontaktu s pedagogy.

Pozorování bude mimo jiné také strukturované, jelikož byl pro tyto účely vytvořen záznamový arch (viz příloha č. 2), kde budeme zaznamenávat předem určené jevy související s oběma dotazníky. Strukturované pozorování lze stále zařadit pod kvalitativní přístup, kdy je takto možné např. pozorovat komunikaci účastníků pozorování, což je z části náplní našeho pozorování (Švaříček in Švaříček, Šedřová a kol., 2007). Hendl (2005) doplňuje, že strukturované pozorování lze využít také jako doplněk k rozhovorům, v našem případě roli zastávají dotazníky.

Byl vytvořen tak, aby se vypořádané informace mohli následně porovnat s odpověďmi v dotaznících. Kromě předem daných sledovaných jevů bude do archu do poznámek zaznamenán také podrobný popis hodiny. V záznamovém archu je také místo pro náčrty třídy s rozestavením lavic, umístěním žáků, pohybu a komunikace pedagogů a žáků. Následuje popis sledovaných jevů vzhledem k některým výzkumným otázkám.

❖ **Jaký komunikační model volí neslyšící asistent/neslyšící pedagog při dorozumívání se slyšícím pedagogem a naopak?**

○ Budeme sledovat:

1. formu/y komunikace mezi neslyšícím asistentem/neslyšícím pedagogem a slyšícím pedagogem.

❖ **Jaký komunikační model volí neslyšící asistent a oba pedagogové při dorozumívání s žáky?**

○ Budeme sledovat:

2. forma/y komunikace mezi neslyšícím asistentem/neslyšícím pedagogem a žákem,
3. pohyb/komunikaci mezi žáky, neslyšícím asistentem/pedagogem a slyšícím pedagogem (nákres).

❖ **Jak se podílí neslyšící asistent a neslyšící pedagog na vyučovacím procesu?**

○ Budeme sledovat:

4. jak se účastní neslyšící pedagog/neslyšící asistent na vyučovacím procesu vzhledem ke slyšícímu pedagogovi.

❖ **Jakým dětem se neslyšící asistent/neslyšící pedagog při hodinách ČJ věnuje?**

○ Budeme sledovat:

5. jakým dětem (vzhledem k probírané látce/věku žáků/ročníku) se neslyšící asistent/pedagog při výuce věnuje?

❖ **Jak neslyšící asistent/neslyšící pedagog ovládá český jazyk, jaký má k němu vztah?**

○ Budeme sledovat:

6. jak neslyšící asistent/neslyšící pedagog ovládá probíranou látku z ČJ.

V souvislosti s pozorování a záznamovým archem je nutné upozornit, že pozorovatel má absolvovaný 6. modul studia českého znakového jazyka akreditovaný MŠMT⁸, je tedy pokročilý ve znalosti tohoto znakového jazyka. I tak není ovšem vzdělaným tlumočnickem, není tedy možné do pozorovacího archu zaznamenat konkrétní jazykové mody. Můžeme při pozorování odlišit pouze vizuálně motorický kód a mluvenou řeč či jejich kombinaci. K odpovědi na otázku jsou nám ovšem odpovědi samotných účastníků pozorování, kteří vyplní dotazník, jenž tento dotaz také obsahuje.

⁸ Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky

Položka v pozorovacím archu dotazy na komunikaci mezi pedagogem, asistentem pedagoga a žákem/žákyní doplňuje.

Další pozorované jevy budou zaznamenávány do poznámek v záznamovém archu. V záznamovém archu jsou mimo jiné vytvořeny kolony pro doplnění ročníku, pro výčet účastníků výzkumu a datum uskutečnění pozorování.

Po vytvoření záznamového archu a dotazníků je potřeba se dostat do požadovaného terénu a oslovit potencionální účastníky výzkumu, opatřit si také svolení s provedením výzkumného šetření. Vzhledem k tomu, že nemáme přímo přístup do ZŠ pro žáky se sluchovým postižením, bylo nutné oslovit osoby pracující v ZŠ s prosbou o provedení výzkumného šetření. Bylo osloveno vedení školy či byli osloveni její pracovníci a při osobním setkání byla představena diplomová práce, její cíl, záměr a metody výzkumného šetření. Z některých oslovených osob se poté staly osoby klíčové, které byly pro zprostředkování a realizaci výzkumného šetření nepostradatelné.

V této podkapitole byly představeny dvě metody sběru dat, dotazníková metoda a metoda pozorování, které budou použity ve výzkumném šetření. Na závěr této podkapitoly byl stručně započat popis vstupu do terénu a oslovení potenciálních respondentů a účastníků pozorování. Následující podkapitola poskytne ještě větší vhled do popisu sběru údajů v terénu.

4.4 Výsledky výzkumného šetření

Jak již bylo napsáno a jak název podkapitoly napovídá, budou zde představeny výsledky smíšeného šetření. Nejdříve dojde k prezentaci dat, které jsme získali z vyplněných dotazníků obou typů. Následovat bude popis výsledků zúčastněného pozorování. Všechny tyto výsledky budou poté interpretovány a vztaženy k daným předpokladům.

Výsledky dotazníkového šetření

I. Základní údaje o respondentech

Data získaná z dotazníků pro školu A – slyšící pedagogové

- celkový počet respondentů – slyšících pedagogů: 5,
- pohlaví – 100 % slyšících pedagogů byly ženy,
- věk – průměrný věk respondentek je cca 51 let,
- nejvyšší ukončené vzdělání – všech 5 respondentek má magisterský titul ze speciální pedagogiky, 1 z nich navíc i učitelství pro 1. stupeň základní školy,
- délka práce s neslyšícím kolegou: průměrná délka spolupráce je 7 let.

Data získaná z dotazníků pro školu B – slyšící pedagogové

- celkový počet respondentů – slyšících pedagogů: 4,
- pohlaví – všechny respondentky byly ženy,
- věk – průměrný věk respondentek je cca 50 let,
- nejvyšší ukončené vzdělání
 - titul PaedDr. ze speciální pedagogiky – logopedie: 1,
 - Mgr. titul z učitelství pro 1 stupeň (AJ, TV) a Mgr. sppg: 1,
 - Mgr. titul z ČJL učitelství a Mgr. sppg – surdopedie: 1,
 - Mgr. titul ze sppg – logopedie a surdopedie: 1,
- délka práce s neslyšícím kolegou: průměrná délka spolupráce je 2 roky.

V obou školách vyplňovaly dotazník a účastnily se pozorování slyšící učitelky ženy. Toto zjištění lze vztáhnout k sesbíraným datům Českého statistického úřadu (dále jen ČSÚ), který publikoval počty učitelů v České republice na základních školách podle pohlaví (Český statistický úřad, 2016, online). ČSÚ (Český statistický úřad, 2016, online) uvádí, že v roce 2013/2014 učilo na všech základních školách jen 16 % učitelů mužů. Tyto základní školy pro žáky se sluchovým postižením šetření ČSÚ jen potvrzují. Ani tato specializovaná zařízení nejsou, co se týče počtu mužů, výjimkou.

Nejvyšší dosažené vzdělání a věk slyšících pedagogů na škole A a B by bylo také možné porovnat, není to ovšem cílem této diplomové práce, tyto informace jsou pouze pro představu čtenáře a jeho větší uvedení do zkoumaného terénu.

Průměrná délka práce slyšícího pedagoga s nynějším asistentem pedagoga může ovlivnit jejich sebranost a kvalitu spolupráce. Učitelky ze školy A uváděly

průměrnou dobu spolupráce s nynějším neslyšícím asistentem 7 let, což je asi třikrát více, než uvádí učitelky na škole B, které s nynějším neslyšícím pedagogem spolupracují v průměru 2 roky. Z těchto dat bychom mohli předpokládat, že čím je delší spolupráce mezi pedagogickými pracovníky, tím je jejich souhra a komunikace lepší. Je ale nutné doplnit, že dovednost spolupráce a kooperace s neslyšící osobou v hodinách je možné získat i od dalších neslyšících pedagogů/asistentů, se kterými slyšící pedagogové mohli v minulosti spolupracovat. Některé učitelky totiž doplnily i celkovou délku spolupráce s asistenty pedagoga, či délku spolupráce s předchozím asistentem pedagoga.

Data získaná z dotazníků pro školu A – neslyšící asistenti/pedagogové

- celkový počet respondentů: 4,
- pohlaví: 3 neslyšící asistentky/pedagožky ženy, 1 neslyšící asistent/pedagog muž,
- věk: průměrný věk cca 41 let,
- nejvyšší dosažené vzdělání:
 - SPgŠ: 2,
 - SPgŠ a Bc. titul pro výchovné pracovníky: 1,
 - SŠ hotelnictví a turismus: 1.
- doba spolupráce se slyšícím kolegou: průměrná doba spolupráce s nynějším slyšícím kolegou je 15 let (jedna odpověď chybí),
- stupeň poškození sluchu a kompenzace této vady:
 - těžké poškození sluchu + kompenzace sluchadly: 1,
 - velmi těžké poškození sluchu až hluchota + žádná kompenzace: 3
- uplatnění ve škole: všichni 4 respondenti působí jako asistenti pedagoga

Data získaná z dotazníků pro školu B – neslyšící asistenti/pedagogové

- celkový počet respondentů: 4
- pohlaví: 3 neslyšící asistentky/pedagožky ženy, 1 neslyšící asistent/pedagog muž,
- věk: průměrný věk je 34 let,
- nejvyšší dosažené vzdělání:
 - Bc. titul ze speciální pedagogiky: 1,
 - VŠ sppg a VV: 1,
 - Mgr. titul ze speciální pedagogiky: 1,
 - VŠ pedagogické asistentství pro ZŠ (matematika a přírodopis): 1.
- doba spolupráce se slyšícím kolegou: průměrná doba spolupráce se stávajícím slyšícím kolegou jsou 3 roky,
- stupeň poškození sluchu (klasifikace dle WHO) a kompenzace této vady:
 - velmi těžké poškození sluchu až hluchota + kompenzace sluchadly: 2,
 - těžké poškození sluchu + kompenzace sluchadly: 1,
 - velmi těžké poškození sluchu až hluchota + kompenzace kochleárním implantátem: 1,
- uplatnění ve škole: všichni 4 respondenti působí jako neslyšící pedagogové.

Stejně jako u slyšících pedagogů je zastoupení mužů a žen účastnících se výzkumného šetření jako neslyšící asistenti/asistentky nebo neslyšící pedagogové shodný u obou škol. V obou školách, A i B, se účastnili 3 ženy a 1 muž, celkem tedy 8 osob. Tato shoda nebyla cílená, ale náhodná. I tak zde opět převažují ženy. Tuto skutečnost můžeme opět přisoudit častějšímu působení žen ve školství. Opět se můžeme odvolat na data z ČSÚ (Český statistický úřad, 2016, online).

Průměrný věk neslyšících asistentů ze školy A je vyšší než průměrný věk neslyšících pedagogů ze školy B. Dle našeho názoru je to proto, že neslyšící pedagogové musí mít vyšší vzdělání než asistenti pedagoga. Dosažení vyššího vzdělání jim tak trvá déle a do školy nastoupí později. Jak je patrné z výpisu dosaženého vzdělání, neslyšící pedagogové ze školy B mají opravdu vyšší dosažené vzdělání, minimálně vždy na úrovni bakalářského titulu. Neslyšící asistenti mají nejčastěji absolvovanou střední pedagogickou školu.

Co se týče průměrné doby, kterou neslyšící asistenti či neslyšící pedagogové strávili s nynějším slyšícím kolegou, není často stejná jako doba, kterou uvedli slyšící pedagogové. Dle našeho mínění někteří respondenti uvedli dobu, po kterou ve své pozici pracují, a ne dobu spolupráce s nynějším slyšícím pedagogem. Stejně jako u slyšících pedagogů lze uvedenou dobu poté porovnat při porovnání s dalšími otázkami.

U posouzení stupně sluchového postižení jsme vycházeli z klasifikace dle WHO⁹ (in Pipeková, 2010). Z dotazníku vychází, že neslyšící asistenti ze školy A svou ztrátu sluchu z většiny nekompenzují, naopak neslyšící pedagogové všichni svou sluchovou vadu nějakým způsobem kompenzují. Ať je to sluchadlo, nebo kochleární implantát. Samozřejmě je používání kompenzační pomůcky svobodným rozhodnutím každého. Zajímavý je stále ovšem poměr používání kompenzačních pomůcek u pracovníků jednotlivých škol. Zastoupení účastníků je tedy různorodé z hlediska kompenzace stupně sluchového postižení, ale všichni neslyšící pedagogičtí pracovníci mají těžké sluchové postižení, nebo velmi těžké sluchové postižení až hluchotu. Myslíme si, že z tohoto pohledu se mohou velmi snadno vcítit do žáků, kteří ve školách studují. Ze své vlastní zkušenosti mohou znát možnosti, jak co nejvíce zpřístupnit český jazyk žákům se sluchovým postižením, protože jsou ve stejné situaci.

Následují zpracované údaje z jednotlivých otázek dotazníků. Kvůli úspornosti budou nyní používány v tabulkách a grafech zkratky: SLP pro slyšícího pedagoga, NP pro neslyšícího pedagoga a NA pro neslyšícího asistenta, ČJ pro český jazyk, ČZJ pro český znakový jazyk.

⁹ World Health Organization (Světová zdravotnická organizace)

II. Údaje týkající se vzájemné komunikace v hodinách ČJ

Vzájemná komunikace mezi slyšícími pedagogy a neslyšícími asistenty či neslyšícími pedagogy (data sesbíraná ze všech 3 typů dotazníků)

Tabulka č. 1 Odpovědi na dotaz zaměřený na způsob komunikace mezi pedagogickými pracovníky na základní škole A

| | ZŠ A | | | |
|--------------------|------------------------------|-------------|---------------------------------|---------|
| | Z pohledu slyšícího pedagoga | | Z pohledu neslyšícího asistenta | |
| komunikační systém | SP → NA | NA → SP | NA → SP | SP → NA |
| znakový jazyk | 4 | 4 | 4 | 2 |
| znakovaná čeština | 3 | 2 | 2 | 3 |
| mluvená řeč | 3 | 4 | 1 | 4 |
| jiná možnost | 1 (písemně) | 1 (písemně) | 0 | 0 |

V této tabulce můžeme vidět popsany způsob komunikace, užívání komunikačního modu mezi slyšícím pedagogem a neslyšícím asistentem na ZŠ A. V tabulce je zaznamenána komunikace z pohledu slyšícího pedagoga, jakým způsobem komunikuje s neslyšícím asistentem, jakým způsobem komunikuje neslyšící asistent se slyšícím pedagogem a naopak z pohledu neslyšícího asistenta. Z tabulky je patrné, že pohled slyšících pedagogů a neslyšících asistentů se mnohdy liší. Nejvíce je v rozporu pohled na komunikaci neslyšících asistentů mluvenou řečí. Tuto možnost uvedli všichni slyšící pedagogové. Neslyšící asistenti tento způsob komunikace z jejich strany uvedli minimálně. Z druhé strany neslyšící asistenti uvedli nižší frekvenci komunikace slyšících pedagogů ČZJ. Budeme se nejvíce zabývat komunikací neslyšících asistentů. Dle slyšících pedagogů s nimi neslyšící asistenti nejvíce komunikují ČZJ, mluvenou řečí, ale také znakovanou češtinou. Dle neslyšících asistentů probíhá jejich komunikace směrem k slyšícím pedagogům nejvíce ČZJ, poté znakovanou češtinou. Mluvenou řečí se ovšem dorozumívá jen 1 z 8. Nejvíce zmíněný typ komunikace byl ovšem ČZJ. 1 slyšící pedagog uvedl jinou možnost dorozumívání, a to psaný projev.

Tabulka č. 2 Odpovědi na dotaz zaměřený na komunikaci mezi pedagogickými pracovníky na základní škole B

| | ZŠ B | | | |
|--------------------|------------------------------|----------|--------------------------------|----------|
| | Z pohledu slyšícího pedagoga | | Z pohledu neslyšícího pedagoga | |
| komunikační systém | SLP → NP | NP → SLP | NP → SLP | SLP → NP |
| znakový jazyk | 3 | 3 | 3 | 4 |
| znakovaná čeština | 1 | 0 | 1 | 1 |
| mluvená řeč | 3 | 3 | 2 | 2 |
| jiná možnost | 0 | 0 | 0 | 0 |

Tato tabulka slouží k prezentaci odpovědí na způsob komunikace mezi slyšícím pedagogem a neslyšícím pedagogem na ZŠ B. Stejně jako v předchozím případě, odpovídali slyšící pedagogové i neslyšící pedagogové na vzájemnou komunikaci. I v této ZŠ měli slyšící a neslyšící respondenti trochu jiný pohled na tento dotaz, slyšící pedagogové označili jako nejčastější způsob dorozumívání s neslyšícím pedagogem ČZJ a mluvenou řeč ve stejném poměru, neslyšící pedagogové odpovídali podobně, tím rozdílem, že z pohledu neslyšících pedagogů probíhá vzájemná komunikace více prostřednictvím ČZJ. Znakovaná čeština jako komunikační mód je zmíněna v minimální míře. Žádný z respondentů neuvedl jiný způsob dorozumívání.

Kdybychom porovnali výsledky této otázky ZŠ A a B, mohli bychom konstatovat, že v obou školách se hojně komunikuje ČZJ oboustranně. Méně, ale stále ve velké frekvenci, užívají slyšící pedagogové mluvenou řeč, neslyšící pracovníci se jí také nevyhýbají, neužívají ji ovšem tak často. Velký rozdíl můžeme vidět mezi užíváním znakové češtiny. Na ZŠ B není k dorozumívání skoro vůbec využívána. Naopak na ZŠ A je používána z obou stran, i když o málo více ze strany slyšících pedagogů. Můžeme tedy zhodnotit, že ve škole A neslyšící asistenti komunikují znakovou češtinou hojněji než ve škole B. Ve stejném poměru komunikují v obou školách neslyšící pracovníci ČZJ, je to nejvíce volený komunikační systém. Z pohledu

bilingválního přístupu vzdělávání je to více než pochopitelné. Neslyšící jsou totiž jazykovým vzorem pro své žáky, ovládají tento jazyk přirozeně, ovládají jej nejlépe. V obou školách se také potvrdila komunikace neslyšících pracovníků se slyšícími kolegy mluvenou řečí.

Komunikace slyšících pedagogů, neslyšících asistentů a neslyšících pedagogů s žáky ZŠ pro žáky se sluchovým postižením (data sesbírání ze všech 3 typů dotazníků)

Tabulka č. 3 Způsob komunikace slyšících pedagogů a neslyšících pracovníků na ZŠ A i B s tamějšími žáky

| | Základní škola A | | Základní škola B | |
|-------------------|------------------|----|------------------|-----------------|
| systém komunikace | SLP | NA | SLP | NP |
| znakový jazyk | 5 | 4 | 4 | 4 |
| znakovaná čeština | 5 | 4 | 2 | 1 |
| mluvená řeč | 5 | 1 | 4 | 1 |
| jiná možnost | 2 ¹⁰ | 0 | 1 ¹¹ | 1 ¹² |

V této tabulce jsou zaznamenány výsledky dotazu na komunikaci pedagogů a asistentů s žáky se sluchovým postižením. Z tabulky je patrné, že v obou ZŠ pro žáky se sluchovým postižením probíhá komunikace v hodinách ČJ s žáky nejvíce prostřednictvím ČZJ. S žáky se tak dorozumívají slyšící pedagogové, neslyšící asistenti i neslyšící pedagogové. Můžeme se ovšem domnívat, že komunikace neslyšících pedagogů a neslyšících asistentů s žáky se sluchovým postižením ve znakovém jazyce je kvalitnější a bohatší, protože neslyšící asistenti a pedagogové jakožto rodilí mluvčí v tomto jazyce jej ovládají mnohem lépe a žákům mohou předávat jazyk v přirozené podobě. Podobné odpovědi ze škol A i B můžeme nalézt také u komunikace slyšících pedagogů s žáky. V obou dvou školách komunikují slyšící

¹⁰ Jako jinou možnost uvedli slyšící pedagogové ZŠ A: obrázky, vlastní kresby, knihy, internet, psanou češtinu.

¹¹ Jako jinou možnost uvedl slyšící pedagog ZŠ B: prstovou abecedu a občas pomocné artikulační znaky.

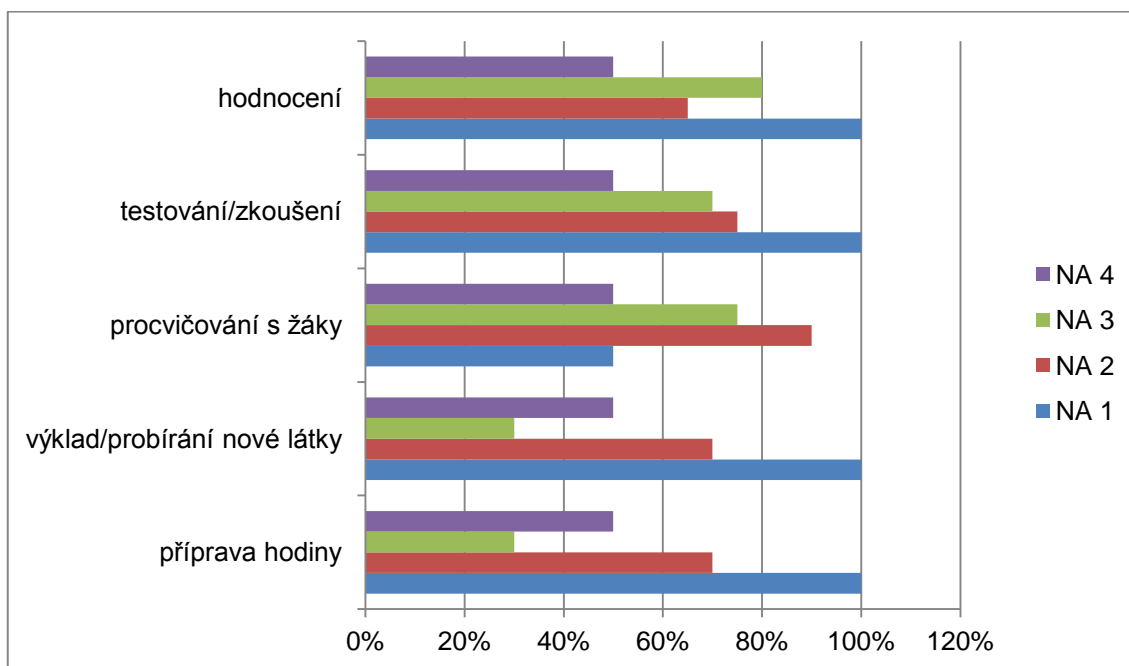
¹² Jako jinou možnost uvedl neslyšící pedagog prstovou abecedu.

pedagogové mluvenou řečí ve stejné míře jako znakovým jazykem. Dle našeho názoru je to důležité ve škole, kde je používán bilingvální přístup vzdělávání. Žáci by měli mít možnost osvojit si ČJ, minimálně v psané podobě (záleží určitě na stupni sluchového postižení), a samozřejmě ČZJ. Slyšící učitelky jsou rodilé mluvčí ČJ, proto je přirozené, že ony předávají žákům tuto schopnost. Rozdíl mezi školami A a B v této komunikaci můžeme vidět v používání znakové češtiny. Ve škole A ji užívají hojně slyšící pedagogové i neslyšící asistenti. Je důležité zmínit, že znaková čeština se jako umělý systém užívá spíše v totálním přístupu ve vzdělávání. Dle odpovědí jí komunikují i v ZŠ B, ale ve velmi malé míře. Dále ještě slyšící pedagogové ze ZŠ A uvedli užívání obrázků, vlastních kreseb, knih, internetu a psané češtiny. Pedagogové ZŠ B ještě vyzdvihli jako další možnost komunikace s žáky se sluchovým postižením prstovou abecedu či pomocné artikulační znaky. Tyto módy mohou pomoci při větším zpřístupnění češtiny, primárně její psané podoby.

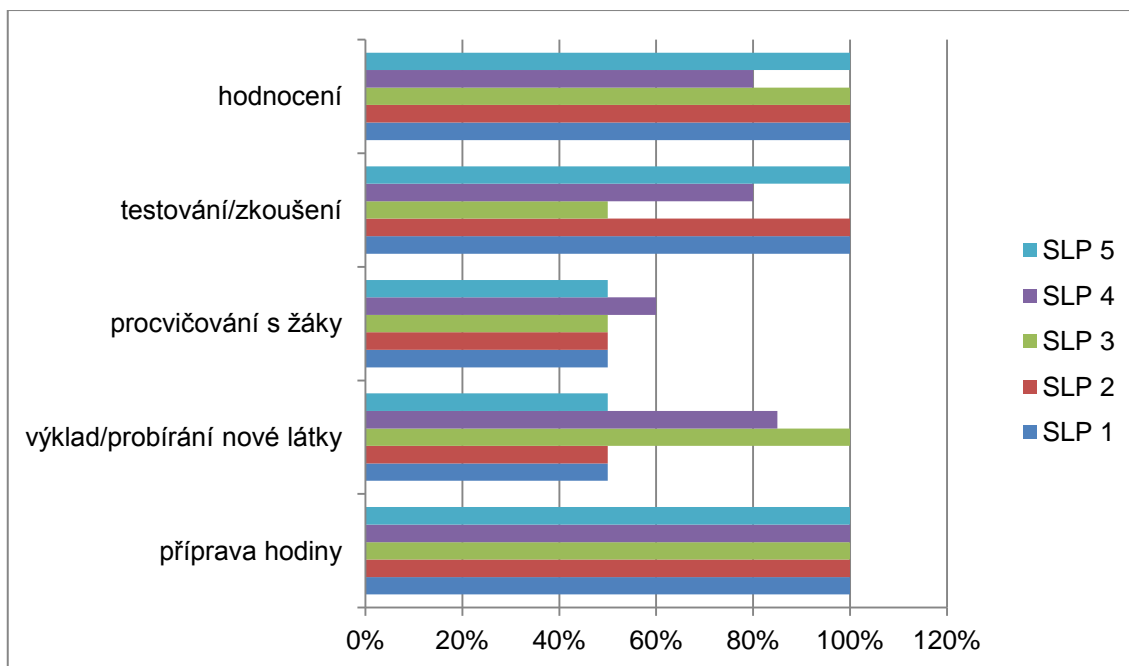
III. Rozdělení kompetencí mezi slyšícího pedagoga a neslyšícího asistenta či neslyšícího pedagoga

Spolupráce mezi slyšícími pedagogy a neslyšícími asistenty či neslyšícími pedagogy na ZŠ A

Graf č. 1 ZŠ A - podíl neslyšícího asistenta na vzdělávacím procesu



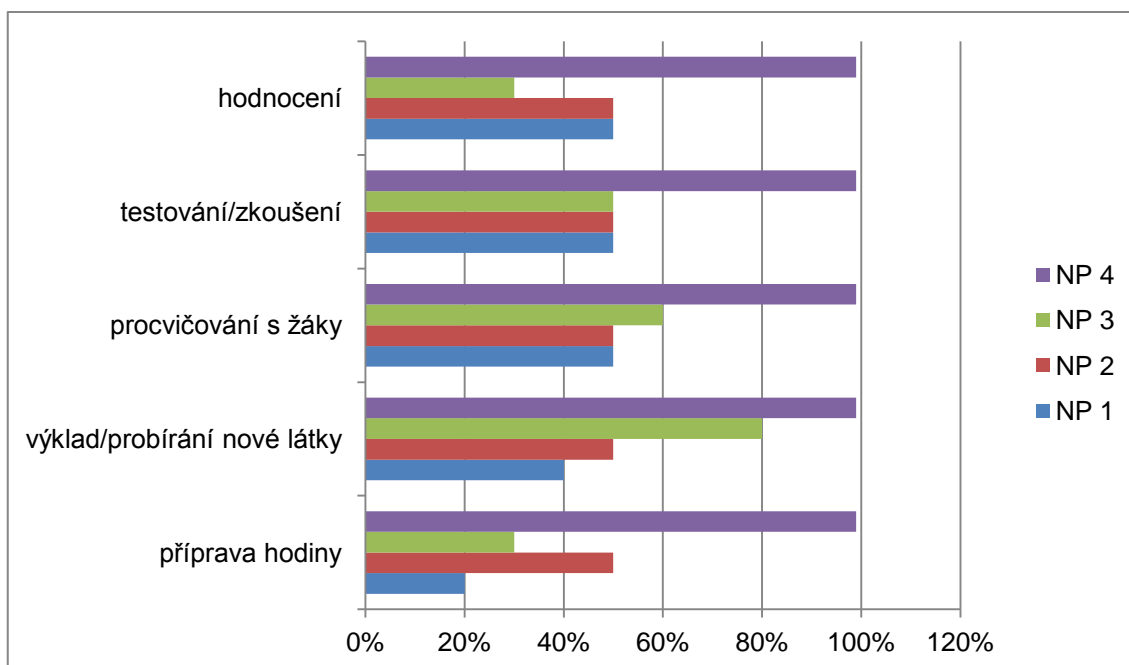
Graf č. 2 ZŠ A - podíl slyšícího pedagoga na vzdělávacím procesu



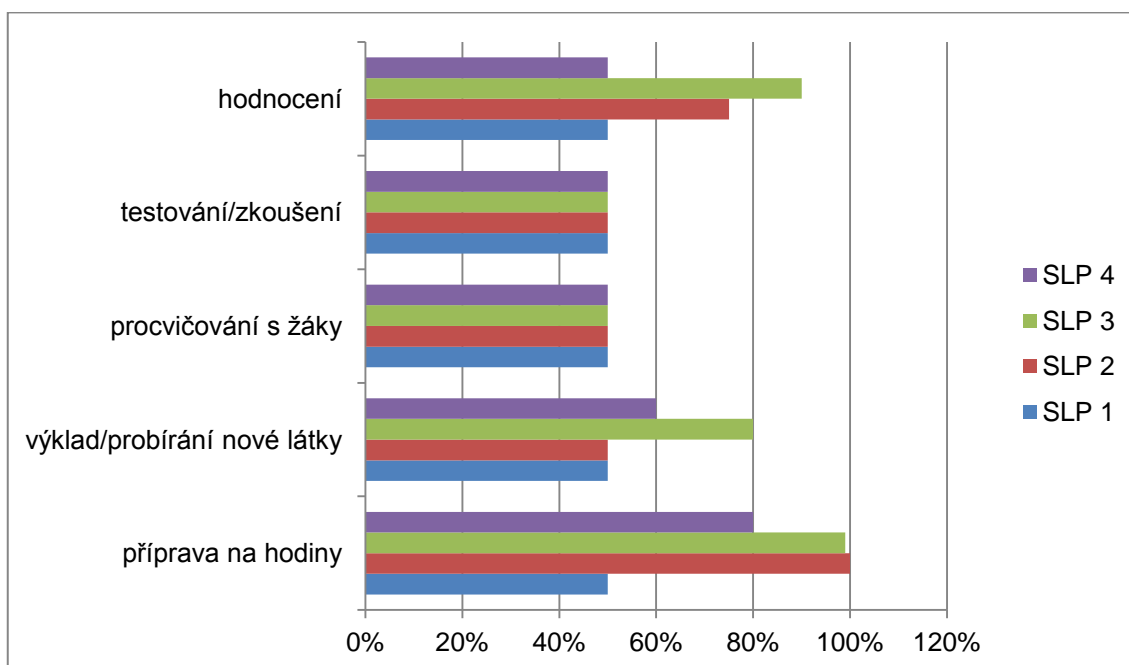
Z grafů je patrné, že neslyšící asistenti se nějakým způsobem podílejí na všech částech vzdělávacího procesu – přípravě hodiny, výkladu/probírání nové látky, procvičování nové látky, testování/zkoušení a hodnocení. Pohled podílu na vyučování je rozdílný u slyšících pedagogů i neslyšících asistentů. U neslyšících asistentů jsou výsledky velmi individuální. Neslyšící asistent 1 se 100 % podílí na všech částech vzdělávacího procesu kromě procvičování s žáky, na kterém se podílí jen poloviční měrou. Neslyšící asistent 2 se podílí velkou měrou na všech částech vzdělávacího procesu, nejméně však na hodnocení. Neslyšící asistent 3 se např. méně podílí na přípravě hodiny a probírání nové látky. Neslyšící asistent 4 se na všech částech podílí stejnou měrou. U odpovědí slyšících asistentů nalezneme větší shody. Všichni slyšící pedagogové se shodli, že přípravu hodiny obstarají ze 100 %, skoro stejně dopadlo i hodnocení žáků, kromě jednoho pedagoga se všichni podílejí na hodnocení ze 100 %. Většinou z 50 % se slyšící pedagogové podílejí na procvičování s žáky. Druhých 50 % podílu a procvičování by tedy mělo být na neslyšících asistentech. Méně, i když už ne jednohlasně, se slyšící pedagogové podílejí na výkladu/probírání nové látky. Výsledky v grafu slyšících pedagogů by více odpovídali kompetencím neslyšícího pedagoga, které jsou dané zákonem č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů.

Spolupráce mezi slyšícími pedagogy a neslyšícími asistenty či neslyšícími pedagogy na ZŠ B

Graf č. 3 ZŠ B - podíl neslyšícího pedagoga na vzdělávacím procesu



Graf č. 4 ZŠ B - podíl slyšícího pedagoga na vyučovacím procesu



U odpovědí neslyšících pedagogů v ZŠ B najdeme shody. Kromě neslyšícího pedagoga 4, který uvedl 99% podíl na celém vzdělávacím procesu, většina popsala poloviční či menší podíl. Neslyšící pedagog 1 se z poloviny podílí na procvičování s žáky, testování/zkoušení a hodnocení. Zbylé činnosti vykonává v menší míře než jeho slyšící kolega. Neslyšící pedagog 2 se na všech částech podílí 50 % ve spolupráci se slyšícím pedagogem. Neslyšící pedagog se největší měrou (80 %) podílí na výkladu/probírání nové látky, z 60 % procvičuje s žáky látku, na jiných částech se podílí méně než z poloviny. Slyšící pedagogové až na výjimky, jako je příprava hodiny, uvádějí podíl na vzdělávacím procesu 50 %. Na přípravě hodiny se slyšící pedagogové dle jejich mínění podílejí z větší části než neslyšící pedagogové. Slyšící pedagog 1 má na celém vzdělávacím procesu žáků se sluchovým postižením 50% podíl. Slyšící pedagog 2 ze 100 % vytváří přípravy na hodiny a z velké části žáky hodnotí, zbylé části zastává z poloviny stejně jako jeho neslyšící kolega. Slyšící pedagog 3 vyplnil 99% podíl na přípravách hodin, 80% podíl na probírání látky, 90% podíl na hodnocení. Jinak se také podílí polovičním dílem. Slyšící pedagog 4 z 80 % tvoří přípravy na vyučování, z 60 % se podílí na probírání nové látky. Jinak vše ostatní provádí ve stejné míře jako neslyšící pedagog. Tyto 2 grafy výsledků ze ZŠ B můžeme shledat jako vyrovnanější. Lze z nich vyzorovat, že se na vzdělávacím procesu podílí většinou neslyšící pedagog a slyšící pedagog stejným, polovičním, dílem. Tyto výsledky bychom mohli korelovat s jejich teoretickými kompetencemi. Jelikož jsou oba dva kolegové pedagogové, jejich kompetence ve výuce žáků se sluchovým postižením by měli být shodné, což se ve větší míře potvrdilo.

Když bychom porovnali výsledky v obou školách, můžeme konstatovat, že v ZŠ B došlo v hodnocení spolupráce neslyšícího pedagoga a slyšícího pedagoga k větší shodě než ve škole A v hodnocení spolupráce neslyšícího asistenta a slyšícího pedagoga. Ukázalo se, že v ZŠ B oba pedagogové ve většině částí spolupracují z 50 %, jejich přínos je tedy stejně důležitý. V ZŠ A nemůžeme spolupráci neslyšícího asistenta a slyšícího pedagoga jednoznačně určit. Neslyšící asistenti mají jiný náhled na spolupráci se slyšícími pedagogy a naopak. Shoda je viditelná u slyšících pedagogů, kteří popsali, že z většiny připravují hodiny, žáky zkouší/testují a také hodnotí, téměř ze 100 %. Z jejich pohledu se neslyšící asistenti podílí nejvíce na probírání nové látky a jejím procvičováním s žáky, z poloviny nebo více. Tyto výsledky by odpovídali kompetencím, které vyplývají z profese asistenta a pedagoga.

Rozdělení působení slyšících pedagogů a neslyšících asistentů či neslyšících pedagogů při práci s žáky s různým stupněm sluchového postižení či s žáky různého ročníku vzdělávání (data sesbírána ze všech 3 typů dotazníků)

Tabulka č. 4 Zaměření slyšících pedagogů, neslyšících asistentů či neslyšících pedagogů na určité skupiny žáků se sluchovým postižením

| | Základní škola A | | Základní škola B | |
|---|-------------------------|-----------|-------------------------|-----------|
| rozdělení žáků dle skupin | SLP¹³ | NA | SLP¹⁴ | NP |
| žáci s určitým stupněm/typem sluchového postižení | 3 | 3 | 2 | 1 |
| žáci probírající stejnou látku | 3 | 0 | 3 | 1 |
| jednotlivci, se kterými je pracováno individuálně | 2 | 2 | 4 | 2 |
| všechny děti bez rozdílu | 2 | 2 | 3 | 3 |

V této tabulce je prezentována práce pedagogů a asistentů ze školy A i B podle určených kritérií rozdělení žáků. Dotazem, na který respondenti odpovídali, mělo být zjištěno, jestli se neslyšící asistent a neslyšící pedagog věnují žákům dle stupně/typu sluchového postižení. Např. jestli se věnují žákům neslyšícím, znakují na ně a slyšící pedagogové se věnují žákům s lehkým stupněm sluchového postižení a komunikují s nimi spíše mluvenou řečí apod. Ukázalo se, že na tento dotaz nelze konkrétně odpovědět. Z tabulky je patrné, že slyšící pedagogové, neslyšící asistenti či neslyšící pedagogové se v obou školách věnují nejčastěji všem dětem bez rozdílu. Nebo spíše, že jak doplnili slyšící pedagogové obou škol, zaměřují se na žáky podle potřeby a situace v hodině.

¹³ Dodatek od slyšícího pedagoga ze ZŠ A: v hodinách jsou obsaženy všechny typy celkem rovnoměrně – dle potřeby.

¹⁴ Dodatek od slyšícího pedagoga ze ZŠ B: záleží na situaci; je to různé dle potřeby.

Pohled neslyšícího asistenta a neslyšícího pedagoga na svou pozici v porovnání se slyšícím pedagogem (data sesbírána z 2 typů dotazníků – pro NA a NP)

Tabulka č. 5 ZŠ A i B - pozice neslyšícího asistenta a neslyšícího pedagoga v porovnání se slyšícím pedagogem

| Ve vyučovacím procesu se cítím... | ZŠ A - NA | ZŠ B - NP |
|--|------------------|------------------|
| ...na stejné úrovni se SP, ve výuce se doplňujeme. | 3 | 4 |
| ... odkázaný na SP, většinou plním úkoly, které mi zadá, na kterých se domluvíme. | 1 ¹⁵ | 0 |

Z této tabulky lze zjistit pohled, jaký mají neslyšící pedagogové a neslyšící asistenti na svou práci. Jak vnímají svou pozici vzhledem ke svému slyšícímu kolegovi. Většina neslyšících asistentů a všichni neslyšící pedagogové uvedli, že se ve vyučovacím procesu cítí na stejné úrovni se slyšícím pedagogem, ve výuce se doplňují. Necítí se odkázaní na slyšícího pedagoga a na zadání jeho úkolů. Cítí se být rovnocennými partnery. Z toho tedy může vyplývat, že nezáleží na pozici asistenta či pedagoga, oba dva jsou ve výuce samostatní a přinášejí do ní stejně jako slyšící pedagog, nejsou mu podřízeni. Neslyšící asistent, který se cítí být odkázaný na slyšícího pedagoga a většinou plní úkoly, které mu zadá, doplnil, že ovšem záleží na typu učitele, je to různé. Dle jeho úsudku bychom tedy mohli říci, že zvláště při spolupráci slyšícího pedagoga a neslyšícího asistenta záleží na charakteru a osobnosti slyšícího pedagoga, jak vnímá kolegu asistenta.

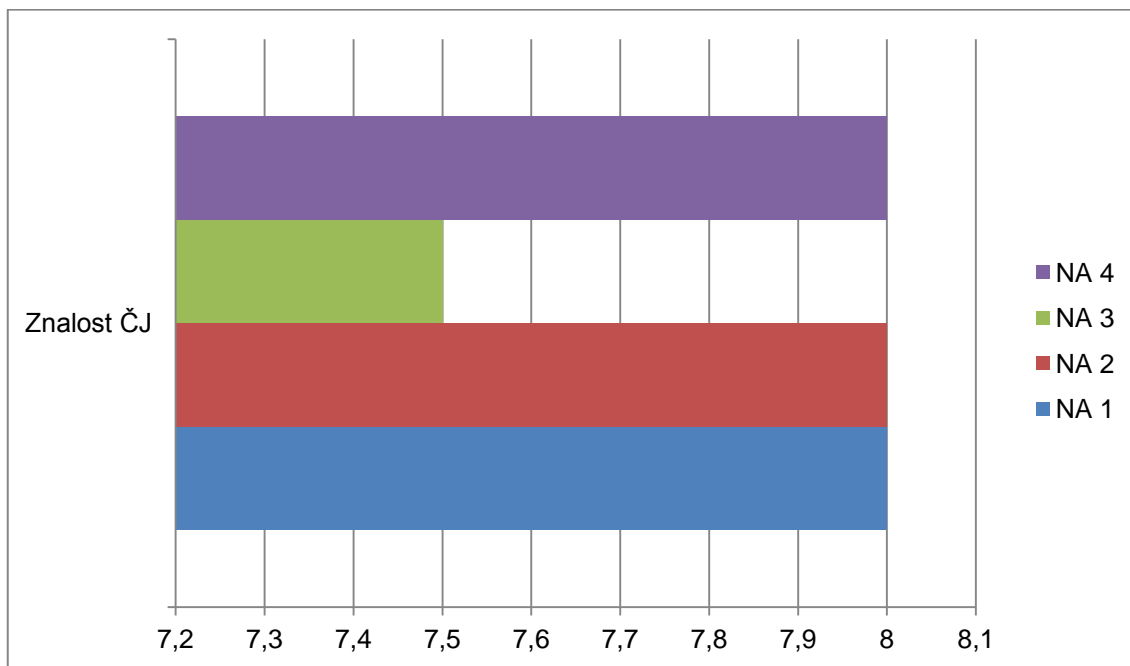
Kdybychom tato data srovnali s dobou spolupráce dvou pedagogů či pedagoga a asistenta, mohli bychom vyvodit, že nezáleží na době spolupráce těchto dvou osob, neslyšící asistenti a neslyšící pedagogové se vesměs cítí ve výuce se slyšícím kolegou na stejné úrovni, nejsou na něj odkázaní.

¹⁵ Neslyšící asistent ze ZŠ A doplnil: záleží na typu učitele, je to různé.

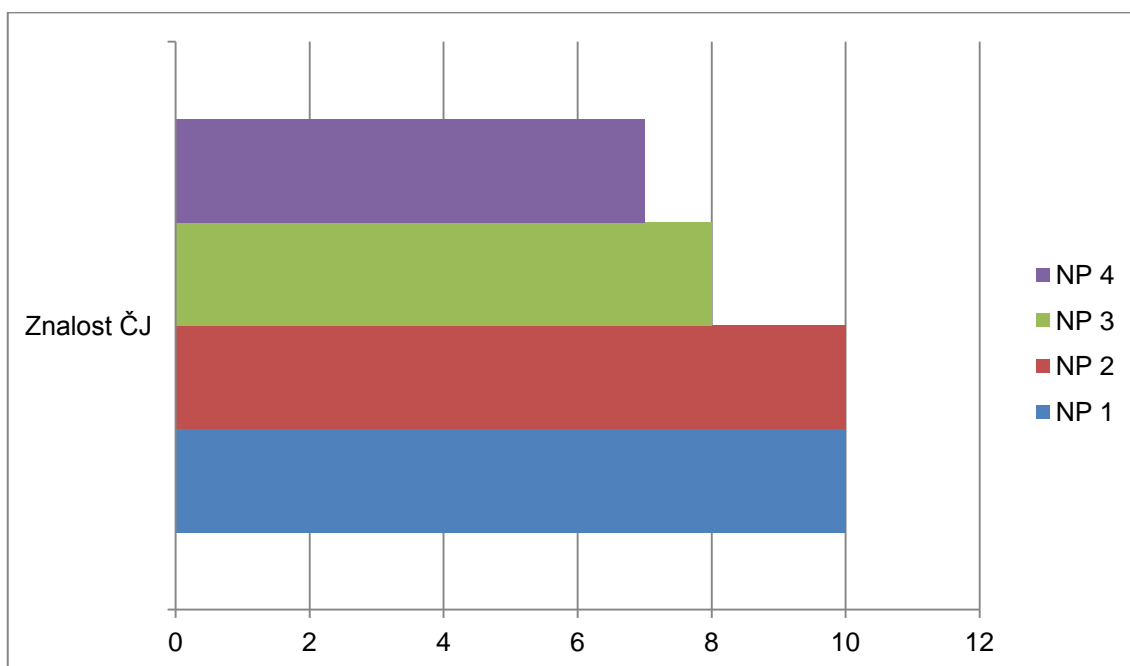
IV. Znalost českého jazyka a českého znakového jazyka pedagogickými pracovníky

Znalost českého jazyka neslyšícími asistenty a neslyšícími pedagogy

Graf č. 5 ZŠ A - znalost českého jazyka neslyšícími asistenty



Graf č. 6 ZŠ B – znalost českého jazyka neslyšícími pedagogy



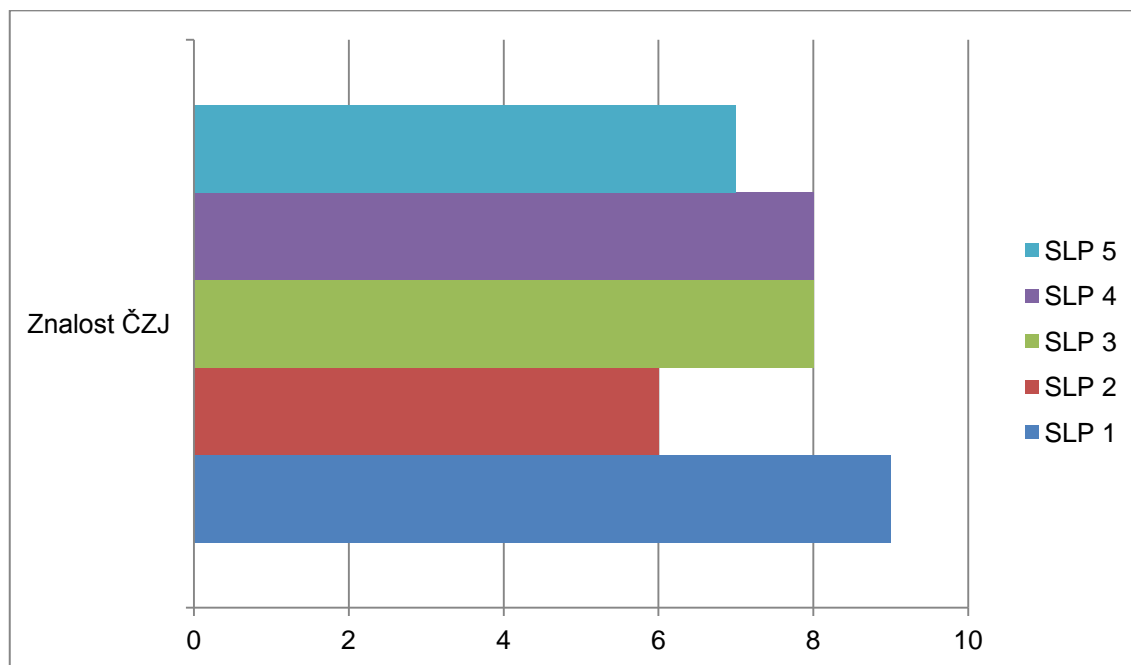
V grafech č. 5 a 6 je zaznamenána subjektivně vnímaná znalost ČJ neslyšících asistentů ZŠ A a neslyšících pedagogů ZŠ B. Každý měl zaznamenat svou znalost češtiny na bodové škále od 1 do 10, kdy 1 je nejmenší znalost a 10 je znalost největší.

Neslyšící asistenti ZŠ A (graf č. 5) označili svou znalost číslem 8, což můžeme vyhodnotit jako velmi vysokou znalost. Jediný neslyšící asistent hodnotí svou znalost češtiny o půl bodu méně na 7, 5. Neslyšící pedagogové ZŠ B (graf č. 6) vidí svou znalost lépe. Nejhuře ji hodnotí na 7, 5, dále na 8 bodů, 2 neslyšící pedagogové hodnotí svou znalost jako co možná největší, označili ji 10 body.

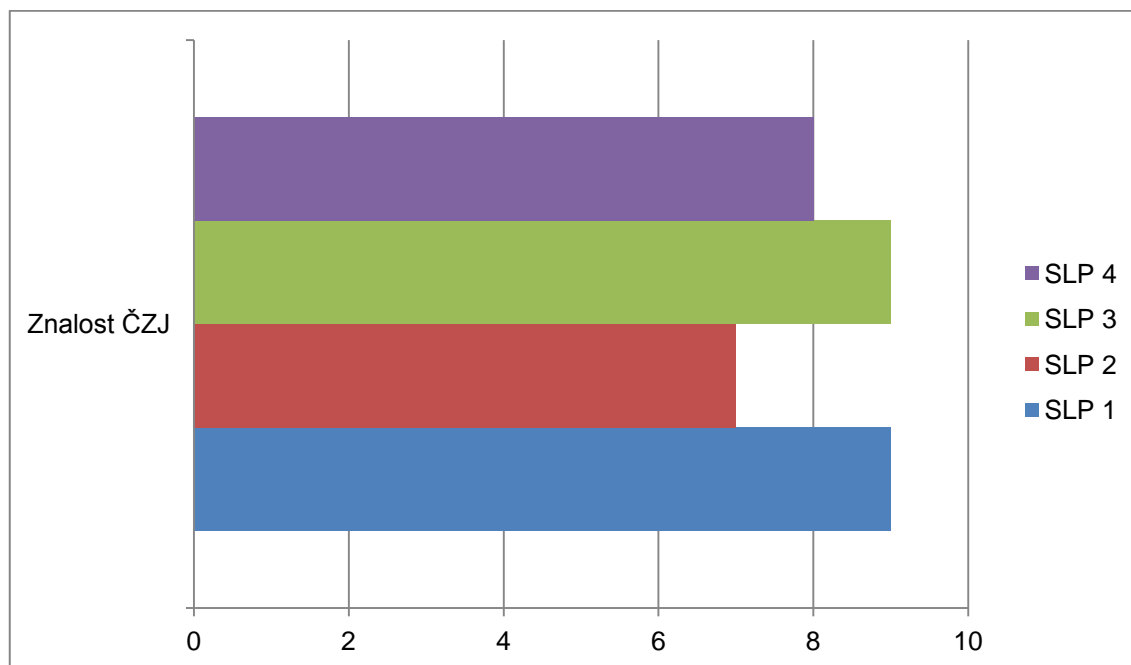
Z grafů bychom tedy mohli soudit, že v ZŠ B mají neslyšící pedagogové větší znalost češtiny, pokud se budeme řídit jejich subjektivními pohledy. Všichni neslyšící respondenti ovšem zhodnotili svou češtinu jako více než uspokojivou. O trochu vyšší úroveň neslyšících pedagogů ze ZŠ B v ČJ by mohla souviset teoreticky s vyšším vzděláním neslyšících pedagogů. Protože, jak je uvedené výše, neslyšící pedagogové studovali všichni delší dobu, mají vysokoškolské vzdělání. Češtinu tak mohli vnímat a vzdělávat se v ní déle. Dle našeho názoru je důležité, aby neslyšící asistenti a pedagogové ovládali ČJ. Aby mohli co nejlépe žákům prostřednictvím ČZJ předávat učivo ČJ.

Znalost českého znakového jazyka slyšícími pedagogy

Graf č. 7 ZŠ A - znalost českého znakového jazyka slyšícími pedagogy



Graf č. 8 ZŠ B - znalost českého znakového jazyka slyšícími pedagogy



Graf č. 7 a 8 znázorňuje, jak slyšící pedagogové ze ZŠ A a B vnímají subjektivně svou znalost ČZJ. Z grafu je patrné, že všichni slyšící pedagogové považují znalost znakového jazyka na více než dobré úrovni. Z našeho pohledu je velmi

důležité, aby slyšící pedagogové ovládali ČZJ, aby mohli komunikovat se svými žáky i se svými neslyšícími kolegy.

Slyšící pedagogové ZŠ A většinou uvádějí, že znakový jazyk ovládají cca 8 body z 10. Jeden slyšící pedagog popsal znalost na 6 bodů z 10.

Slyšící pedagogové ZŠ B vnímají svou znalost ČZJ na o něco vyšší úrovni, i když průměrně ovládají ČZJ také na 8 bodů z 10.

Zájem neslyšících asistentů a neslyšících pedagogů o český jazyk

Tabulka č. 6 ZŠ A i B - zájem neslyšících asistentů a neslyšících pedagogů o český jazyk

| O český jazyk se zajímám ... | ZŠ A - NA | ZŠ B - NP ¹⁶ |
|---|-----------|-------------------------|
| ... jen v rámci výuky, беру to jako součást mé profese. | 2 | 2 |
| ... v rámci výuky, ale také ve svém volném čase, snažím se sebevzdělávat. | 2 | 1 |

V tabulce č. 6 byli zaznamenány odpovědi neslyšících asistentů a neslyšících pedagogů ze ZŠ A i B, co se týče jejich zájmu o ČJ. Jelikož jeden neslyšící pedagog ze ZŠ B tento dotaz nezodpověděl, je možné si všimnout, že polovina respondentů z obou škol chápe ČJ jen jako součást své profese a nijak se v něm nesnaží dále vzdělávat. Naopak druhá polovina neslyšících účastníků šetření označila, že se zdokonaluje v češtině nejen v rámci svého povolání, ale také ve svém volném čase, snaží se tak sebevzdělávat.

Sebevzdělávání v českém jazyce hodnotíme jako velmi přínosné. ČJ se totiž se svými mluvčími neustále vyvíjí, proto je důležité, aby se neslyšící orientovali v současné slovní zásobě a nově vznikajících slovech, slovních spojení, různých frázích a ve vrstvách národního jazyka, aby mohli být nápomocní svým žákům při porozumění aktuálních textů a sdělení v psané, případně mluvené češtině.

¹⁶ 1 neslyšící pedagog dotaz nezodpověděl.

V těchto odpovědích bychom mohli také hledat spojitost s předchozími informacemi, které jsme získali z dotazu na znalost ČJ neslyšících pedagogů a asistentů. Je zajímavé, že ti, kteří uvedli znalost největší (10 bodů) také označili, že se o ČJ zajímají pouze v rámci své profese, nijak se nesebevzdělávají. Teoreticky bychom očekávali, že ti, jež považují znalost jazyka za největší, se budou češtinou zabývat i mimo práci. O ČJ i mimo zaměstnání se zajímají většinou neslyšící pedagogové a asistenti, kteří svou znalost češtiny hodnotí na 8 bodů.

V. Náhled na nepostradatelnost neslyšícího asistenta či neslyšícího pedagoga ve výuce a ČJ a na možnost zkvalitnění výuky ČJ – otevřený typ otázek

Na konci dotazníku byly uvedeny dvě otevřené otázky. Všichni respondenti byli vyzváni, aby dokončili výpověď, u každého dotazu byla započata jedna věta. Zde budou popsány názory účastníků výzkumu a budou porovnány odpovědi v obou školách.

Důležitost přítomnosti neslyšícího asistenta v hodinách ČJ v ZŠ A

Všechny slyšící učitelky uvedly, že přítomnost neslyšícího asistenta je v hodinách ČJ důležitá. Dle nich může být neslyšící osoba pro žáky lepším vzorem, protože, stejně jako pro žáky, je pro ně ČZJ jazykem mateřským. Lépe žákům rozumí, může jim probíranou látku, sociální situace apod. lépe vysvětlit v ČZJ nebo ve znakované češtině, i když záleží také na okolnostech (jak asistent žáky dobře zná atd.). Obohacuje jejich slovní zásobu. Děti s ním mohou přirozeně komunikovat v ČZJ. Neslyšící asistent umí lépe rozpoznat žákovu chybu a opravit ji. Učitelky také popisovaly, že neslyšící asistent je pro žáky také přirozenou autoritou, protože je právě člověk z jejich světa, ke kterému mají plnou důvěru.

I všichni neslyšící asistenti uvedli, že je jejich přítomnost v hodinách ČJ důležitá. Popsali, že neslyšící asistent je pro děti výhoda, protože jim látku lehce vysvětlí ve znakovém jazyce. Neslyšící asistent také překládá vše do znakového jazyka či do znakované češtiny, aby dobře pochopili to, co říkají učitelé. Děti mají o všem lepší představu a lépe chápou významy slov. Neslyšící asistent uvedl, že zastupuje kulturu neslyšících a při hodinách komunikuje vlastním (rodným) jazykem, což je právě ČZJ.

Důležitost přítomnosti neslyšícího pedagoga v hodinách ČJ v ZŠ B

Všechny slyšící učitelky ZŠ B napsaly, že přítomnost neslyšícího pedagoga je v hodinách ČJ důležitá. Uvádějí, že neslyšící pedagogové mohou látku vyložit ve znakovém jazyce, využívají postupy, které jsou žákům preferujícím právě tento jazyk, přístupnější. Jsou pro žáky vzorem, protože jsou zástupci kultury Neslyšících. Neslyšící pedagog je pro žáky pravdivým mluvnickým vzorem, jelikož je jeho rodným jazykem ČZJ. Ve třídách, kde jsou neslyšící žáci, zlepšuje komunikaci a pocit jistoty neslyšících žáků, může být pro ně jazykový a sociální vzor. Někteří neslyšící žáci většinou mají slyšící rodiče a nemají možnost se s dospělými neslyšícími setkat ve svém bezprostředním okolí. Vysvětluje význam slov, novou látku metodami a formami, která je blízká neslyšícím. Pomáhá také při individuální práci s jednotlivci.

Neslyšící pedagogové popsali své povolání také za důležité. Popisují se jako vzor pro neslyšící žáky, mohou se s nimi identifikovat. Rozvíjejí jejich slovní zásobu, znakovanou češtinu a znakový jazyk. Lépe vysvětlí v ČZJ gramatiku a vyprávění. Neslyšící pedagog také dodává, že jsou občané České republiky, měli by zvládnout ČJ a zároveň znakový jazyk kvůli komunikaci a srozumitelnosti. Mohou pak děti opravovat v jejich projevu ČJ i v ČZJ, aby děti věděly, kde dělají chyby.

Kdybychom měli vyhodnotit a porovnat názory a myšlenky respondentů ZŠ A i B, byli ve vzájemné shodě. Pro všechny účastníky výzkumu je přítomnost neslyšícího asistenta či neslyšícího pedagoga v hodinách ČJ zásadní. Všichni se vcelku shodli na důvodech, které je k tomu vedli. Zde jdou uvedené ve zkratce.

Přítomnost neslyšícího asistenta/pedagoga je v hodinách ČJ důležitá, protože:

- je jazykovým a sociálním vzorem pro žáky, mohou se s ním jako s dospělou neslyšící osobou lépe identifikovat, protože je zástupcem Neslyšící komunity, a díky tomu je pro ně také přirozenou autoritou,
- lépe může vysvětlit novou látku, význam slov atd. metodami a formami, které jsou žákům přístupnější,
- rozvíjí u žáků znalost znakového jazyka a schopnost jím komunikovat,
- rozvíjí u žáků slovní zásobu, snáze opravují jejich chyby v českém i znakovém jazyce, vysvětlí jim vše na porovnání obou jazyků, např. gramatiku či vyprávění.

Zlepšení kvality výuky ČJ na ZŠ A pro žáky se sluchovým postižením

Slyšící učitelky například uvedly, že by výuka mohla být zkvalitněna, kdyby byli asistenti přítomni na všech vyučovacích hodinách. Také napsaly, že by bylo dobré mít standardizované učební materiály, více různých vhodných textů na cvičení zaměřené na čtení s porozuměním, ale i pochopení významů slov v různých situacích a zapamatování si slov ve vazbách. Učební materiály ČJ by měly být standardizované pro každý ročník, zároveň by na sebe navazovaly, respektovaly by školní vzdělávací program (vychází z RVP) a metodicky by následovaly výuku češtiny pro cizince.

Někteří neslyšící asistenti na tento dotaz neodpověděli, nedokončili započatou větu. Zbývajících neslyšících asistentů by uvítali, stejně jako jejich slyšící kolegové, aby byli více přítomni při vyučování v hodině ČJ. Navrhli také vylepšení pomůcek, jako jsou např. učební pomůcky, pracovní listy, interaktivní tabule a výukové programy přes počítač.

Zlepšení kvality výuky ČJ na ZŠ B pro žáky se sluchovým postižením

I v tomto případě ne všechny respondentky, slyšící učitelky, dokončily nabízenou větu. Jedna dotaz vynechala. V ostatních případech by dle učitelek kvalita výuky ČJ na ZŠ pro žáky se sluchovým postižením pomohlo, kdyby měly k dispozici lepší řady učebnic (jako např. ty, které mají učitelé na 1. stupni), kvalitnější, které budou napsány podobně jako učebnice češtiny pro cizince. Jedna z učitelek podotkla, že je s kvalitou výuky takto spokojena.

Stejně jako tomu bylo při odpovídání v ZŠ A u neslyšících asistentů i neslyšící pedagogové ve většině případů nabízenou větu nedokončili. Ten, který na dotaz odpověděl, uvedl, že ve školách je stále velmi malý počet slyšících, kteří by brali svého neslyšícího „partnera“ jako rovnocenného. Tento výrok bychom mohli pochopit tak, že by výuku ČJ mohla zkvalitnit lepší spolupráce s neslyšícím pedagogem a vzájemné respektování.

Poslední otevřený typ dotazu, dokončení započaté věty, někteří respondenti přeskočili a k zadání se nevyjádřili. Mohli bychom předpokládat, že v tom případě aktuální situaci výuky ČJ žáků se sluchovým postižením na ZŠ A nebo B považují za dostatečně kvalitní, nemají žádný návrh na zlepšení výuky ČJ. Konkrétně takto, že s výukou je spokojena, odpověděla přímo jedna slyšící učitelka ZŠ B. Ti, kteří na tento

dotaz odpověděli jinak, měli připomínky znovu jako v předchozím případě. Následují shrnuté náměty pro zkvalitnění výuky ČJ.

Pro zkvalitnění výuky ČJ na ZŠ pro žáky se sluchovým postižením by:

- bylo přínosné, aby byly neslyšící, zde konkrétně asistenti, přítomni na všech hodinách ČJ a všeobecně na celém vyučování,
- měli být vyučujícím poskytnuty kvalitnější učební pomůcky,
 - standardizované učební materiály, které by na sebe v ročnících navazovaly (podobně jako učebnice pro 1. stupeň), respektovaly by školní vzdělávací program (vychází z RVP) a byly by vytvořeny podle učebnic češtiny pro cizince,
 - více různých textů a cvičení, pracovních listů, zaměřených na čtení s porozuměním,
 - umožnit pracovat více s interaktivní tabulí, rozličnými počítačovými programy,
- měli být neslyšící z pohledu slyšících kolegů více respektováni, bráni jako rovnocenní partneři.

V této podkapitole byly popsány výsledky dotazníkového šetření. Byly zde prezentovány odpovědi všech respondentů, uspořádány, porovnány a okomentovány. Většina odpovědí byla shrnuta do tabulek, což výsledky zpřehlednilo. Některé výsledky byly také převedeny do grafu ze stejného důvodu. V následující podkapitole bude shrnuto již zmíněné pozorování, budou popsána data zaznamenaná do pozorovacích archů. Výsledky obou metod poté budeme moci porovnat a díky nim potvrdit či vyvrátit stanovené předpoklady.

Výsledky a popis pozorování

Součástí výzkumného šetření bylo již zmíněné zúčastněné pozorování. Jeho průběh, tvoření pozorovacího archu je popsán v kapitolách „Pozorování“ a „Realizace a naplňování, popis šetření – výzkumný vzorek“. V následujících řádcích budeme sdílet informace, které jsme měli možnost v hodinách českého jazyka pozorovat a zaznamenali jsme je do pozorovacího archu.

Jevy, které byly zaznamenány do archů a budou zde popisovány, budou také porovnány s výsledky dotazníků.

I. Základní informace získaná z pozorování

Pozorování v ZŠ A

- přítomnost pedagogických pracovníků: na všech popisovaných pozorováních působil vždy slyšící pedagog a neslyšící asistent
 - pozorování se účastnilo 5 slyšících pedagogů a 4 neslyšící pedagogové,
- zúčastněné třídy:
 - **5. třída** s 6 žáky - pozorované 2 vyučovací hodiny,
 - **2. třída** s 5 žáky - pozorovaná 1 vyučovací hodina,
 - **třída a 3. třída** se 4 žáky - pozorované 2 vyučovací hodiny,
 - **4. třída a 6. třída** s 6 žáky - pozorovaná 1 vyučovací hodina,
 - **třída** se 7 žáky - pozorovaná 1 vyučovací hodina.

Zmíněné třídy navštěvují žáci s různým stupněm a typem sluchového postižení, kteří své postižení kompenzují sluchadly, kochleárními implantáty nebo nijak nekompenzují.

Pozorování v ZŠ B

- přítomnost pedagogických pracovníků: na všech popisovaných pozorováních působil vždy slyšící pedagog a neslyšící asistent
 - pozorování se účastnili 3 slyšící pedagogové a 3 neslyšící pedagogové
- zúčastněné třídy:
 - **2. třída** s 3 žáky - pozorované 2 vyučovací hodiny,
 - **třída (oficiálně 8. a 10. třída)** s 3 žáky - pozorované 2 vyučovací hodiny,
 - **třída** s 5 žáky – pozorované 2 vyučovací hodiny.

Zmíněné třídy navštěvují žáci s různým stupněm a typem sluchového postižení, kteří své postižení kompenzují sluchadly, kochleárními implantáty nebo nijak nekompenzují.

Přítomnost neslyšícího pedagoga nebo neslyšícího asistenta opět souvisí s přístupem ve vzdělávání, které si základní školy zvolily. Malý počet žáků ve třídě může souviset znovu s vyhláškou č. 73/2005 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, která umožňuje menší počet žáků ve třídě vzhledem k těžkému stupni zdravotního postižení.

Vzhledem k menšímu počtu žáků v ročníku mohou souviset i některé třídy, jež jsou spojené do tzv. „malotřídek“.

II. Záznamy týkající se vzájemné komunikace v hodinách ČJL

Komunikace mezi slyšícími pedagogy a neslyšícími pedagogy či asistenty a žáky (vychází ze záznamových archů)

V průběhu pozorování jsme se věnovali několika jevům. Jedním z nich byla také komunikace neslyšícího pedagoga či neslyšícího asistenta pedagoga se slyšícím pedagogem a žáky třídy. To, jestli komunikovali mluvenou řečí nebo některým z vizuálně motorických systémů, je znázorněno v následující tabulce.

Tabulka č. 7 Komunikace neslyšících pedagogů či neslyšících asistentů se slyšícími pedagogy a s žáky

| | Základní škola A | | Základní škola B | |
|----------------------------|------------------------|------------------------|------------------------|------------------------|
| typ komunikace | NA - komunikace se SLP | NA - komunikace s žáky | NP - komunikace se SLP | NP - komunikace s žáky |
| mluvená řeč | 7 | 2 | 4 | 0 |
| vizuálně motorické systémy | 7 | 7 | 6 | 6 |

Z tabulky můžeme vypožorovat, že jak neslyšící asistenti na ZŠ A a B, tak neslyšící pedagogové se se svými slyšícími kolegy dorozumívají skoro vždy některým vizuálně motorickým systémem i mluvenou řečí. Jinak probíhá komunikace mezi neslyšícími a žáky třídy. S nimi komunikují výhradně vizuálně motorickým systémem, v minimálním případě jej kombinují s mluvenou řečí. Určitě lze toto zjištění vztáhnout k bilingvní metodě vzdělávání, kterou ve školách používají.

Při porovnání s odpověďmi v dotaznících můžeme stanovit shodu. I ze samotných odpovědí vyplývá tato skutečnost.

Komunikace neslyšícího asistenta pedagoga a neslyšícího asistenta s žáky při vysvětlování učiva z češtiny

Dorozumívání s žáky při běžné komunikaci může být jiné než při výkladu, vysvětlování učiva hlavně z českého jazyka. Při pozorování jsme se věnovali právě i zvolenému komunikačnímu modu při předávání učiva. V následující tabulce jsou zapsané záznamy z archu při pozorování.

Tabulka č. 8 Komunikace neslyšícího asistenta a neslyšícího pedagoga s žáky při vysvětlování učiva

| komunikační kanál sloužící k vysvětlení látky | ZŠ A - NA | ZŠ B - NP |
|--|------------------|------------------|
| vizuálně motorický systém | 7 | 6 |
| psaná čeština | 2 | 1 |
| mluvená čeština | 2 | 0 |

V pozorovaných hodinách neslyšící asistenti a neslyšící pedagogové byli těmi, jež vysvětlovali učivo primárně ve vizuálně motorickém systému. Často mimo jiné využívali k dovysvětlení prstovou abecedu, primárně k hláskování slov nebo k ukázání koncovek. Někteří neslyšící asistenti ze ZŠ A při vysvětlování ještě kombinovali vizuálně motorický systém, psanou češtinu či mluvenou češtinu, nebo dokonce obojí. V bilingválním přístupu vzdělávání by měl být ovšem používán neslyšícími v první řadě pouze znakový jazyk, nebo psaná čeština. Naopak právě neslyšící pedagogové ZŠ B učivo vysvětlovali a zpřístupňovali žákům hlavně ve vizuálně motorickém systému.

Opět jsou tato zjištění ve většinové shodě se sesbíranými daty z dotazování. Dle neslyšících pedagogických pracovníků komunikují s žáky hlavně vizuálně motorickými systémy, které minimálně doplňují mluvenou češtinou.

III. Spolupráce mezi slyšícím pedagogem a neslyšícím asistentem či neslyšícím pedagogem

Spolupráci mezi slyšícím pedagogem a neslyšícím asistentem nebo neslyšícím pedagogem jsme zjišťovali pomocí zakreslování jejich pohybu ve třídě a komunikace s žáky a také zápisem poznámek průběhu hodin. Byli jsme svědky několika hodin ČJ. Každá byla jedinečná, co se týče spolupráce pedagogických pracovníků a průběhu hodiny. Kvůli tomu určitě vždy záleží na povahu hodiny. V hodinách jsme proto mohli vidět rozličné jevy, nebudou zde proto popsány pouze všechny, ale jen některé.

Spolupráce neslyšícího asistenta a slyšícího pedagoga při vyučování v ZŠ A

Neslyšící asistenti stáli většinou před tabulí stejně jako slyšící asistent, popřípadě seděli před lavicemi, když pracovali s určitou skupinou lidí. Záleželo většinou na situaci, jejich práce při hodině se různila. Při práci s textem často žákům vysvětlovali slova nebo děj vyznačovali. Stalo se také, že neslyšící asistent kladl dětem doplňující otázky, aby zjistil, jestli textu porozuměli. Neslyšící asistent také v těchto situacích doplňuje slyšícího pedagoga, který látku vysvětluje v mluvené řeči, zatímco neslyšící asistent vyznačuje to, co slyšící povídá. Právě s ČZJ se žáci častěji obraceli k neslyšícímu asistentovi. Slyšící pedagogové byli naopak často těmi, kteří v hodinách zadávali neslyšícím asistentům práci. Také často neslyšící asistenti a slyšící pedagogové pracovali alespoň část hodiny s jinými skupinami dětí či s jednotlivci. Když nastala tato situace, slyšící asistent většinou pracoval s dětmi, které kvůli svému sluchovému postižení komunikovali více znakovým jazykem. Také si pedagog a asistent dělili práci kvůli rozvrstvení třídy. Jak jsme popsali v základních informacích, některé třídy jsou totiž složeny z více ročníků. Neslyšící asistent a slyšící pedagog se při pozorování v rámci výuky také věnovali skupinám podle aktuálního ročníku.

Spolupráce neslyšícího pedagoga a slyšícího pedagoga při vyučování v ZŠ B

I zde stáli oba pedagogičtí pracovníci více společně před tabulí, oba se věnují žákům stejně. Jen v jednom případě vedl většinu hodiny neslyšící pedagog, slyšící pedagog v ten čas seděl v lavici, komunikoval s žáky, ale méně než neslyšící pedagog. V pozorovaných hodinách v této škole se více oba pedagogové věnovali všem dětem ve třídě, samozřejmě si také při pozorování práci někdy rozdělili, ale výjimečně, kdy v jedné hodině slyšící učitelka četla s nedoslýchavým žákem, který četl nahlas. Stejně jako v předchozí škole neslyšící pedagog v hodině znakoval všechno učivo, které bylo

na tabuli, nebo slova a věty, které byly žákům diktovány. Práci, kterou dostali žáci zadanou, kontrolovali vždy oba pedagogové, ve dvou případech došlo v hodině i na hodnocení, které provedli slyšící učitelky, v jednom případě se slyšící učitelka domlouvala s neslyšící na známce. Všichni spolu v hodinách skvěle spolupracovali, měli rozdělenou práci, byli velmi aktivní.

Dle našeho názoru nelze z těchto pozorování vypožarovat rozdělení kompetencí tak, jak byly v dotazníku. Stanovené kompetence souvisí s větším prostorem než jen s vyučovací hodinou, ale také s časem před ní (příprava hodiny). To s pozorování popsat nemůžeme. Z těchto hodin bychom mohli pouze porovnat položku procvičování, jelikož nové látce není věnovaná každá hodina, stejně tak hodnocení a zkoušení se neobjeví v každé hodině. Mohli bychom tedy z pozorování usoudit, že na procvičování se podílí slyšící pedagog stejně jako neslyšící pedagog či neslyšící asistent, což více méně vyplývá i z vyplněných dotazníků. Z pozorování bylo ovšem patrné, že vše, tzn. i procvičování, co se týkalo znakového jazyka, bylo spojené spíše s neslyšícími než se slyšícím pedagogem.

Rozdělení působení slyšících pedagogů a neslyšících asistentů nebo neslyšících pedagogů při práci s různými skupinami žáků ZŠ

V následující tabulce budou shrnuty záznamy z archů, které se týkaly pozorování působení neslyšících asistentů a neslyšících pedagogů v různých skupinách žáků ZŠ.

Tabulka č. 9 Zaměření neslyšících pedagogů a neslyšících asistentů na určitou skupinu žáků ve vyučování

| rozdělení žáků dle skupin | Základní škola A - NA | Základní škola B - NP |
|---|------------------------------|------------------------------|
| žáci s určitým stupněm/typem sluchového postižení | 4 | 0 |
| žáci probírající stejnou látku | 2 | 0 |
| jednotlivci, se kterými je pracováno individuálně | 1 | 0 |
| všechny děti bez rozdílu | 5 | 6 |

Z tabulky vyplývá, že neslyšící asistenti i pedagogové se při pozorování nejvíce věnovali všem dětem ze třídy. Kromě této možnosti se ve výuce neslyšící asistenti ZŠ A více zaměřili i na žáky s určitým stupněm/typem sluchového postižení nebo na skupinu žáků, kteří probírali stejnou látku, byli ve stejném ročníku.

Kdybychom porovnali informace z dotazníků a pozorované jevy, vycházejí data trochu odlišně. Dle neslyšících asistentů se více v hodinách ČJ věnují žákům s určitým stupněm/typem sluchového postižením, kdežto z našeho pozorování můžeme usoudit, že se nejvíce věnují všem dětem bez rozdílu. Ovšem obecně se shoduje v dotaznících i v záznamech z pozorování, že neslyšící asistenti mají větší rozptyl, co se týče zaměření na různé skupiny. Dle neslyšících pedagogů se také věnují dalším skupinám, ale ne tolik jako právě všem žákům. V pozorovaných hodinách se všem žákům věnovali ze 100 %.

Pozice neslyšícího asistenta a neslyšícího pedagoga, jejich účast ve výuce v porovnání se slyšícím pedagogem

Tabulka, která následuje, byla sestavena z poznámky v záznamovém archu, jež se zaměřovala na pozici neslyšícího asistenta a neslyšícího pedagoga ve výuce. Do záznamového archu jsme značili, jestli se pedagogičtí pracovníci při hodině střídají, nebo jestli je slyšící pedagog hlavním vyučujícím v hodině a neslyšící asistent či neslyšící pedagog ho doplňuje, plní úkoly, jež mu slyšící zadá.

Tabulka č. 10 Účast neslyšícího pedagoga a neslyšícího asistenta ve výuce

| účast na výuce v hodině | Základní škola A - NA | Základní škola B - NP |
|--|------------------------------|------------------------------|
| pedagogičtí pracovníci se ve výuce navzájem střídají | 4 | 4 |
| SLP je hlavním vyučujícím v hodině, NA/NP ho doplňuje, plní zadané úkoly | 3 | 2 |

Informace z tabulky napovídají, že při výuce se skoro z poloviny v ZŠ A neslyšící asistenti střídali se slyšícími pedagogy a z poloviny je „pouze“ doplňovali a plnili zadané úkoly. Vysvětlovali látku ve znakovém jazyce, pracovali s dětmi dle zadání

slyšícího učitele atd. V ZŠ B se ze dvou třetin neslyšící pedagog střídá se slyšícím. Působili více rovni svým kolegům, což vyplývá teoreticky z jejich nastavených kompetencí jako pedagogů.

V případě porovnání těchto výsledků s daty sesbíranými z podobně položeného dotazu jsou zde patrné neshody. U vyplněných dotazníků je patrná téměř shodná odpověď a to, že se neslyšící asistenti či pedagogové cítí být na stejné úrovni jako slyšící učitelé. Při pozorování tomu tak nebylo, jak je napsáno výše. Samozřejmě je ovšem nutné počítat s malým množstvím pozorovaných vyučovacích hodin. Ovšem u obou škol bychom mohli konstatovat, vzhledem k počtu účastníků pozorování v jednotlivých ZŠ, se v hodinách z poloviny objevovala rovná spolupráce pedagogických pracovníků, z poloviny jsme byli svědky druhé možnosti. Tyto výsledky mohou také souviset s osobním pohledem. Jiný náhled může mít člověk, jehož se to týká, a jiný má nezaujatý pozorovatel.

IV. Orientace neslyšícího asistenta a neslyšícího pedagoga v učivu českého jazyka

Tabulka č. 11 Orientace neslyšícího asistenta a neslyšícího pedagoga ve vyučované látce českého jazyka

| orientace v probíraném učivu z češtiny | ZŠ A - NA | ZŠ B - NP |
|---|------------------|------------------|
| Ano, při hodině nemusí prosit o radu SLP. | 6 | 5 |
| Ne, při hodině musí poprosit SLP o radu. | 1 | 1 |

Tato tabulka znázorňuje, jak neslyšící asistenti a pedagogové znají prezentované učivo v pozorovaných hodinách ČJ. Většinu hodin byli v obou školách neslyšící pracovníci znalí prezentovaného učiva z češtiny, nemuseli se ujišťovat u slyšícího kolegy nebo se ho nemuseli doptávat na různé jevy. Je nutné podotknout, že pozorování probíhalo napříč ročníky ZŠ, to znamená, že jsme byli svědky různých hodin ČJ. Žáci se často věnovali čtení s porozuměním, obohacování slovní zásoby a gramatické na různých úrovních podle ročníku a věku dětí.

Když porovnáme zmíněná zjištění opět s dotazníkovým šetřením, přijdeme na to, že subjektivní vnímání znalosti ČJ většiny neslyšících pracovníků ZŠ A i B se celkem shoduje s naším pozorováním. Učivo češtiny v daných hodinách z většiny ovládali tak, aby jej předali žákům, aby jim ho vysvětlili. To je určitě dobré zjištění.

V této kapitole jsme se zabývali prezentací a popisem pozorovaných jevů a jejich porovnáním se získanými daty z dotazníkového šetření. Z těchto informací a z informací z odpovědí na dotazy účastníků výzkumného šetření lze shrnout a použít v následujících stránkách, kde dojde k interpretaci těchto informací, díky čemuž můžeme dojít ke stanovenému cíli diplomové práce.

4.5 Interpretace dotazníkového šetření a pozorování

Při ověřování předpokladů nebyly mnohdy zjišťovány významné rozdíly v předpokladech, proto výsledky nejsou zcela průkazné. K ověřování předpokladů je přistoupeno z hlediska výzkumných otázek, ze kterých byly vyvozeny. Předpoklady jsou dle nich rozděleny do tematických skupin.

Předpoklady týkající se komunikace ve výuce

Předpoklad P1: Pokud škola přijala bilingvní metodu vzdělávání, budou pedagogičtí pracovníci s žáky komunikovat převážně českým znakovým jazykem, případně českým jazykem.

Lze předpokládat, že škola pro žáky se sluchovým postižením, která přijala za svůj bilingvní přístup, bude dbát na to, aby všichni pedagogičtí pracovníci volili jako systém komunikace s neslyšícími žáky zpravidla český znakový jazyk. Ještě více platí tento předpoklad v hodinách výuky druhého jazyka, v tomto případě češtiny. Na základě něj si český jazyk nejčastěji v psané formě osvojí. Slyšící pedagogové ve výuce mohou používat také mluvenou řeč, záleží na skladbě žáků. Z výzkumného šetření vyplynulo, že slyšící pedagogové ke komunikaci s žáky využívají hojně znakový jazyk i mluvenou řeč. Nevyhnou se také znakové češtině. Neslyšící pedagogičtí pracovníci nejvíce komunikují s žáky znakovým jazykem na obou základních školách. Ostatními systémy komunikace v minimální míře. Je nutné ovšem poznamenat, že neslyšící asistenti ze ZŠ A zaznamenali, že ve stejné míře komunikují i pomocí znakové češtiny, která se jako umělý komunikační systém využívá v jiných přístupech, např. v totální komunikaci. Ze zúčastněného pozorování lze zhodnotit, že jak neslyšící asistenti, tak neslyšící pedagogové komunikovali s žáky zpravidla

některým vizuálně motorickým systémem. Nelze ovšem zhodnotit, na základě našich nedostatečných kompetencí ve znakovém jazyce, jaký vizuálně motorický systém využívali. Obecně můžeme ovšem konstatovat, že znakový jazyk byl systémem nejvíce používaným napříč všemi pedagogickými pracovníky.

Předpoklad P1 byl potvrzen.

Předpoklad P2: Pokud škola přijala bilingvní metodu vzdělávání, budou neslyšící asistent či neslyšící pedagog a slyší pedagog komunikovat v hodinách českého jazyka převážně českým znakovým jazykem.

Pokud v bilingvním přístupu ve vzdělávání působí v hodině dva pedagogičtí pracovníci, slyšící a neslyšící, v pozicích pedagoga či asistenta, měli by převážně ke komunikaci používat znakový jazyk. Primárně pak neslyšící jako jazykový vzor pro žáky. V obou školách pro žáky se sluchovým postižením lze zhodnotit používání znakového jazyka ke komunikaci ve většině případů. Velmi často ovšem pedagogové a asistenti zhodnotili, že k dorozumívání používají mluvenou řeč, ať už ze strany slyšících pedagogů k neslyšícím kolegům, tak neslyšících asistentů a pedagogů směrem ke slyšícím kolegům. Jiné komunikační systémy, v tomto případě znakovou češtinu, používají, dle osobního hodnocení, častěji v ZŠ A než v ZŠ B. I v rámci interpretace pozorovacích archů lze konstatovat, že neslyšící pedagogičtí pracovníci velmi často volili pro dorozumění se slyšícím kolegou v hodinách českého jazyka mluvenou řeč. Vzhledem k různým pohledům pedagogických pracovníků a častému užívání mluvené řeči při komunikaci v rámci hodin českého jazyka nelze daný předpoklad potvrdit. Je možné, že spolu navzájem neslyšící a slyšící mluví, jelikož je to rychlejší forma, neslyšící zvládají odezírat.

Předpoklad P2 nebyl potvrzen.

Předpoklady týkající se podílu pedagogických pracovníků na vyučovacím procesu

Předpoklad P3: Neslyšící a slyšící pedagog se na vyučovacím procesu podílí stejnou měrou, navzájem se doplňují a většinou spolupracují na všech jeho částech.

Pokud je ve výuce přítomno více pedagogů než jeden, oba dva by se měli ze své pozice podílet na vzdělávacím procesu většinou stejnou měrou. Jsou jim k tomu dány kompetence z povahy profese pedagoga. Měli by se tedy víceméně podílet z poloviny

na všech částech vzdělávacího procesu: přípravě hodiny, zprostředkování žákům novou látku, procvičování s žáky, zkoušení a hodnocení. Z pohledu slyšících pedagogů ZŠ B je tomu většinou tak. Pouze příprava hodiny je dle nich z větší části v jejich gesci, ale neslyšící pedagogové se na ní podílejí také. Dva slyšící pedagogové také uvedli, že hodnocení žáků je spíše v jejich kompetenci, ovšem již ne v takové míře jako příprava hodiny. I neslyšící pedagogové ze ZŠ B hodnotí svůj podíl ve vzdělávání v českém jazyce žáků se sluchovým postižením zhruba jako poloviční. Nejmenší podíl uvádějí v přípravě hodin češtiny, což je ve shodě se slyšícími kolegy, i tak na nich ale podílejí. Diametrálně odlišně svou práci hodnotí jeden neslyšící pedagog, který považuje podíl slyšícího pedagoga na výuce za minimální. Ve většině případů ale také hodnotí neslyšící pedagogové svůj podíl na výuce jako poloviční.

S tímto předpokladem také souvisí hodnocení celkové účasti na výuce v hodině češtiny neslyšících pedagogů. Ti i celkově hodnotí výuku jako takovou, kde je slyšící pedagog a neslyšící pedagog na stejné úrovni, ve výuce se doplňují. I ze zúčastněného pozorování vyplývá, že se pedagogové většinou ve výuce střídali.

Předpoklad P3 byl potvrzen.

Předpoklad P4: Neslyšící asistent se vzhledem ke své pozici na vyučovacím procesu podílí menší měrou¹⁷, tedy méně než z poloviny, neslyšící asistent většinou plní úkoly, které mu slyšící pedagog zadá, na kterých se domluví.

Tomuto předpokladu odpovídá ZŠ A kvůli zaměstnání neslyšících asistentů. Asistenti by vzhledem ke své pracovní pozici měli být nápomocní učiteli primárně při procvičování učiva s žáky a jejich zkoušením. Z povahy svého vzdělání by se již méně měli podílet na přípravě hodiny, výkladu nové látky a hodnocení žáků. Pohled na tuto problematiku mají ovšem slyšící a neslyšící kolegové ze ZŠ A poněkud odlišný. Slyšící pedagogové subjektivně vnímají přípravu hodiny, zkoušení žáků a jejich hodnocení jako části procesu, jež jsou většinou zcela v jejich rukou. Příspěvní neslyšících asistentů spatřují nejvíce při probírání nové látky a procvičování s žáky. Menší měrou také při testování a zkoušení. Pomoc neslyšících asistentů při výkladu nové látky lze pochopit kvůli užívání jiného komunikačního systému mezi slyšícím učitelem a žákem se sluchovým postižením. Je výhodné, aby nové učivo z českého jazyka neslyšící asistent zprostředkoval pomocí českého znakového jazyka, jelikož pro žáky tak může být

¹⁷ Svůj podíl má asistent pedagoga, vzhledem ke svým kompetencím, hlavně na procvičování učiva s žáky a na zkoušení/testování žáků.

přístupnější. Neslyšící asistenti hodnotí práci v hodinách češtiny velmi odlišně. Někteří ji hodnotí v různých částech vzdělávacího procesu jako poloviční, vzhledem ke slyšícímu kolegovi. Někteří jako většinou. Jejich vlastní hodnocení je natolik individuální a liší se od hodnocení slyšících učitelů, že v tomto případě není možné výsledky nijak vyhodnotit.

I s tímto předpokladem souvisí subjektivní hodnocení neslyšících asistentů jejich celkové účasti na výuce českého jazyka. Ti se většinou cítí ve výuce na stejné úrovni jako slyšící pedagogové, ve výuce se doplňují. Ze zúčastněného pozorování ovšem vyplynulo, že z poloviny se ve výuce neslyšící asistenti se slyšícím kolegou střídali, zhruba z poloviny neslyšící asistent učitele doplňoval, plnil zadané úkoly.

Ze všech sebraných informací je patrné, že předpoklad není možné potvrdit z důvodu velmi různorodých jevů.

Předpoklad P4 nebyl potvrzen.

Předpoklady týkající se kompetencí slyšícího pedagoga v českém znakovém jazyce a neslyšícího asistenta/neslyšícího pedagoga v českém jazyce

Předpoklad P5: Komunikační kompetence neslyšícího pedagoga i neslyšícího asistenta v českém jazyce jsou na takové úrovni, aby byli schopni vysvětlit žákům látku z ČJ.

Pokud se neslyšící pedagog či neslyšící asistent podílí na výuce českého jazyka, měli by jej také ovládat na dostatečné úrovni. Díky tomu poté mohou učivo žákům vysvětlit ve znakovém jazyce na základě porovnání obou jazyků, na různých příkladech apod. V obou školách zhodnotili subjektivně neslyšící asistenti pedagoga i neslyšící pedagogové na bodové škále od 1 do 10 většinou na 8 bodů a více. Dva pedagogové hodnotí svou znalost češtiny 10 body, tedy perfektní. Podle těchto informací lze tedy předpokládat, že mají dostatečnou znalost českého jazyka, i když není jejich přirozeným jazykem.

S tímto předpokladem souvisí i zájem neslyšících pedagogických pracovníků o český jazyk, což je přínosem, jelikož vznikají stále nové studie o jazyce a didaktika výuky jazyka se stále vyvíjí. Zhruba polovina neslyšících pedagogických pracovníků obou škol uvedla, že se o český jazyk zajímá i ve svém volném čase a snaží se sebevzdělávat, a naopak. I z popisu pozorování a záznamových archů vyplývá, že

neslyšící asistenti a neslyšící pedagogové v rámci výuky aktuálně probírané učivo ovládali, nemuseli prosit o radu slyšícího pedagoga.

Předpoklad P5 byl potvrzen.

Předpoklad P6: Komunikační kompetence slyšícího pedagoga v českém znakovém jazyce je na dostatečné úrovni, aby se dorozuměl se svými neslyšícími kolegy a také s žáky.

Slyšící pedagogové v bilingválním přístupu vzdělávání většinou spolupracují s neslyšícími dospělými. Jelikož je v něm také stěžejní komunikace ve znakovém jazyce, je důležité, aby slyšící pedagogové ovládali český znakový jazyk kvůli předávání učiva a komunikaci s žáky a neslyšícími kolegy. Slyšící pedagogové také hodnotili znalost znakového jazyka na bodové škále od 1 do 10. Na obou školách vnímají slyšící učitelé svou znalost českého znakového jazyka na poměrně dobré úrovni, konkrétně většinou mezi 7 a 9 body. Měli by být tedy kompetentní v komunikaci s neslyšícími žáky i kolegy. Při zprostředkování učiva z češtiny v českém znakovém jazyce mohou být také prospěšní, ačkoliv neslyšící jako rodilí mluvčí znakového jazyka tuto roli mohou zastat také, a možná lépe.

Předpoklad P6 byl potvrzen.

Důležitost neslyšícího asistenta/neslyšícího pedagoga v hodinách ČJ

Předpoklad P7: Působení neslyšících pedagogických pracovníků je v hodinách ČJ důležitá, protože snadněji předají žákovi se sluchovým postižením učivo českého jazyka za pomoci českého znakového jazyka.

Všichni, kteří související otevřenou otázku vyplnili, ať slyšící či neslyšící uvedli, že přítomnost neslyšícího asistenta/neslyšícího pedagoga v hodinách ČJ na základní škole je důležitá. Jako odůvodnění uváděli nejčastěji, že neslyšící pedagogové/neslyšící asistenti mohou být pro žáky jazykovým a sociálním vzorem, s neslyšícím dospělým se mohou žáci lépe identifikovat. V hodinách češtiny může lépe vysvětlit novou látku, význam slov, jeho podání je pro žáky přístupnější, snadněji opraví chyby žáků v českém i znakovém jazyce a na porovnání obou jazyků vysvětlí lépe např. gramatiku. Rozvíjí u žáků znalost znakového jazyka atd.

Předpoklad P7 byl potvrzen.

5 ZÁVĚRY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ A DOPORUČENÍ PRO SPECIÁLNĚ PEDAGOGICKOU PRAXI

V předchozí podkapitole byly ověřovány stanovené předpoklady k výzkumnému šetření. Většina z nich byla potvrzena. Škola, jež se zaměřila na bilingvální přístup ve vzdělávání žáků na ZŠ pro žáky se sluchovým postižením, zaměstnává pedagogické pracovníky, slyšící i neslyšící, kteří s žáky komunikují většinou českým znakovým jazykem. Český znakový jazyk používají ke komunikaci hlavně neslyšící pedagogičtí pracovníci, kteří jej mají jako přirozený jazyk. Slyšící také český znakový jazyk používají, ale i v kombinaci s mluvenou řečí. Z toho bychom mohli vydedukovat, že právě neslyšící mohou žákům se sluchovým postižením předat český znakový jazyk lépe, jelikož jej používají v čisté formě jako přirozený jazyk, většinou bez použití mluveného jazyka. I tak uvedli neslyšící asistenti, že užívají v komunikaci s žáky znakovanou češtinu, která ovšem není přirozeným jazykem.

Předpoklad, že pedagogičtí pracovníci budou v rámci bilingválního přístupu komunikovat navzájem většinou českým znakovým jazykem, potvrzen nebyl. Slyšící i neslyšící mezi sebou využívali ke komunikaci zhruba stejně jako český znakový jazyk i mluvenou řeč. K dorozumívání používají i jiné komunikační systémy, jako např. znakovanou češtinu, více v ZŠ A.

Pokud neslyšící pedagog v hodinách ČJ spolupracuje se slyšícím pedagogem, měli by se navzájem ve výuce doplňovat na většině částí vyučovacího procesu. Na ZŠ B, kde neslyšící pedagogové působí, tomu tak je, kromě jejich částečně menšího podílu na přípravě hodiny a hodnocení. Další předpoklad byl tedy potvrzen. Při zúčastněném pozorování bylo možné vidět nejvíce pouze proces procvičování, na němž se stejnou měrou podíleli oba pedagogové, ačkoli pokud šlo o český znakový jazyk, byl aktivnější ten neslyšící. Zajímavým jevem při pozorování byla hodina českého jazyka, kdy byl hlavním pedagogem ten neslyšící, slyšící učitelka seděla většinu hodiny v lavici s ostatními žáky a zapojovala se až v druhé části výuky. Neslyšící pedagog vysvětloval učivo českým znakovým jazykem, na porovnávání obou jazyků.

Naopak pokud v hodinách ČJ spolupracuje se slyšícím pedagogem neslyšící asistent, vzhledem ke svému dosaženému vzdělání by se měl podílet aktivně pouze na některých částech procesu výuky, nebo méně než z poloviny. Tento předpoklad nebyl

potvrzen, vzhledem k subjektivnímu hodnocení slyšících pedagogů i neslyšících asistentů. Mohli bychom tedy usoudit, že práce asistentů pedagoga je velmi individuální a většinou vždy záleží na konkrétní domluvě a zvycích slyšící a neslyšící dvojice. Stejně jako u předchozího předpokladu při zúčastněném pozorování bylo sledováno hlavně procvičování učiva při hodině, kdy se střídali oba dva pedagogičtí pracovníci, i když při vysvětlování jevů v českém znakovém jazyce byl aktivnější neslyšící asistent.

Potvrdili se také předpoklady o tom, že neslyšící pedagogičtí pracovníci český jazyk pro jeho výuku dostatečně ovládají a slyšící pedagogové ovládají český znakový jazyk pro výuku neslyšících žáků. Tyto předpoklady jsou v rámci výuky českého jazyka velmi důležité v několika ohledech. Slyšící pedagogové díky znalosti českého znakového jazyka mohou komunikovat se svými žáky a s neslyšícími kolegy. Zároveň jim tato znalost usnadní předání učiva dětem se sluchovým postižením. Pro neslyšící asistenty a neslyšící pedagogy je určité znalost českého jazyka, většinového jazyka, zásadní nejen pro komunikaci se slyšícími okolím, ale také musí být schopni na porovnání českého jazyka a českého znakového jazyka předat žákům učivo o gramatice atd.

Poslední předpoklad o důležitosti působení neslyšícího pedagogického pracovníka v hodinách ČJ byl také potvrzen. Slyšící i neslyšící pracovníci obou základních škol pro žáky se sluchovým postižením považují přítomnost neslyšících pedagogických pracovníků za zásadní. Dle jejich mínění jsou jazykovým vzorem pro neslyšící žáky, jelikož jsou přirozenými uživateli znakového jazyka, a sociálním, mohou se prostřednictvím nich identifikovat s komunitou Neslyšících. V kontrastivním přístupu výuky českého jazyka jako druhého jazyka mohou společně se slyšícím kolegou vysvětlovat na základě českého znakového jazyka gramatiku češtiny. Také lépe vysvětlí význam jednotlivých českých slov žákům. Lépe odhalí chyby neslyšících dětí v češtině i ve znakovém jazyce. Jelikož mají podobnou zkušenost jako neslyšící žáci, lépe mohou odhadovat jejich reakce při plnění úkolů v hodinách.

Tyto předpoklady byly ověřovány ve dvou základních školách, které přijaly za svůj bilingvální přístup vzdělávání a zaměstnávají neslyšící pedagogické pracovníky v pozici pedagoga a asistenta pedagoga. Slyšícím a neslyšícím pedagogům, neslyšícím asistentům pedagoga byl předán dotazník k vyplnění a bylo zde provedeno zúčastněné pozorování v hodinách českého jazyka. Cílem tohoto výzkumného šetření bylo zjistit,

jaké jsou role neslyšícího asistenta a neslyšícího pedagoga na základní škole pro žáky se sluchovým postižením v hodinách českého jazyka.

Východiskem k tomuto výzkumnému šetření byl mimo jiné i výzkum Hricové (2011) popsany výše. Na základě tohoto výzkumu můžeme usoudit, že zkoumané komunikační formy využívané učiteli ve vyučování u žáků se sluchovým postižením, nebyla nalezena shoda s našimi výsledky, co se týče komunikace pedagogických pracovníků na ZŠ A a ZŠ B. U Hricové (2011) byly nejpoužívanějšími formami komunikace mluvená řeč a psaná forma jazyka, odezírání, znakovaná čeština a český znakový jazyk. V tomto výzkumném šetření byly vyhodnoceny jako nejčastěji užívané: český znakový jazyk, mluvená řeč a méně již znakovaná čeština. Pokud se zaměříme na český znakový jazyk, který je dle našeho mínění v bilingválním přístupu a vůbec ve vzdělávání neslyšících stěžejní, ve výzkumu Hricové se objevuje až za mluvenou řečí, odezíráním a znakovanou češtinou. Je ovšem možné, že je výsledek ovlivněn výběrem školy, tzn. i přístupu ve vzdělávání, složením třídy, žáků z hlediska typu a stupně sluchového postižení apod. Všechny tyto okolnosti mohou systém komunikace ovlivňovat.

Z našeho pohledu by pro vzdělávání žáků se sluchovým postižením přispěl další výzkum českého znakového jazyka a českého jazyka z kontrastivního hlediska. Výsledky by se poté mohly využít při výuce českého jazyka jako druhého jazyka. Na to navazuje další doporučení, které vyplynulo z našeho výzkumu. Bylo by příhodné, aby vznikly nové řady učebnic pro žáky se sluchovým postižením, které by následovaly řady učebnic pro cizince, protože pro neslyšící je český jazyk druhým jazykem a neosvojují si ho stejně jako slyšící. Z hlediska neslyšících dospělých ve vyučovacím procesu by bylo vhodné, dle výzkumu, aby byli přítomni v průběhu celého vyučování. Toto výzkumné šetření probíhalo výhradně v hodinách ČJ, kde byli neslyšící asistenti/neslyšící pedagogové vždy přítomni. Z reakcí respondentů se tak ovšem neděje ve všech předmětech. V podstatě se i v ostatních předmětech objevuje český jazyk, na základě něž se vyučuje matematika, konkrétně např. slovní úlohy, děti se učí o historii a přírodě. I v těchto oblastech je tedy neslyšící pedagogický pracovník důležitý, opět může žákům učivo přiblížit prostřednictvím českého znakového jazyka. Je ovšem pravdou, že v dnešní době na ZŠ pro žáky se sluchovým postižením vzhledem k vývoji zdravotnictví a technologií dochází stále méně žáků neslyšících. Často se objevují žáci s kochleárními implantáty nebo s kombinovanými vadami.

Vzdělávání na těchto školách tedy stále prochází změnami žáků, kterým se musí přizpůsobovat i okolní prostředí, metody a formy vzdělávání.

ZÁVĚR

Diplomová práce byla zaměřena na roli neslyšícího asistenta a neslyšícího pedagoga na základní škole pro žáky se sluchovým postižením v hodinách českého jazyka. Naším cílem nebylo postihnout obsáhlé téma „Vzdělávání neslyšících“, věnovali jsme se konkrétně bilingválnímu přístupu ve vzdělávání, v rámci kterého ve vyučování působí neslyšící pedagogičtí pracovníci. Výuka českého jazyka u neslyšících je velmi náročná, jelikož mluvený jazyk neslyšící nemohou dostatečně vnímat sluchem, je pro ně cizím jazykem. Přístup ve výuce češtiny by tedy měl být odlišný, metody a formy by se neměly shodovat s těmi, jež jsou používány ve školách hlavního vzdělávacího proudu. Rozhodli jsme se zkoumat působení neslyšících asistentů a pedagogů v hodinách českého jazyka. Jak probíhá komunikace mezi nimi, slyšícími kolegy a žáky, jak se podílí na vzdělávacím procesu, jak vnímají své postavení vůči slyšícím kolegům, jak ovládají český jazyk atd. Jestli jsou přínosem pro neslyšící žáky při výuce českého jazyka.

Nejprve byla práce věnována přehledu o přístupech ve vzdělávání neslyšících, z velké části se jednalo o bilingvální/bikulturní přístup, který byl představen nejen obecně, ale i z hlediska konkrétního využití v několika evropských státech, včetně České republiky. Bilingválnímu přístupu je vlastní výuka českého jazyka jako druhého jazyka. Proto se další část orientovala na český znakový jazyk a český jazyk, rozdíly mezi jazyky a výukou češtiny jako cizího jazyka pomocí kontrastivního přístupu. V neposlední řadě jsme se zaměřili na přítomnost neslyšícího dospělého ve vzdělávání žáků se sluchovým postižením. Byly představeny důsledky jeho působení nejen vzhledem k žákům, ale také jejich rodičům a slyšící pedagogům, kteří s nimi spolupracují. Tyto části byly do diplomové práce zakomponovány i proto, aby mohla vyústit výzkumným šetřením.

Výzkumné šetření mělo za cíl zjistit aktuální role neslyšícího asistenta a neslyšícího pedagoga na základních školách pro žáky se sluchovým postižením v hodinách českého jazyka. Výzkumné šetření probíhalo prostřednictvím pozorování přímo ve výuce a dotazníků pro neslyšící asistenty a pedagogy a pro slyšící pedagogy. Jelikož neslyšící pedagogičtí pracovníci nepůsobí ve vyučování samostatně, spolupracují také se svými slyšícími kolegy, rozhodli jsme se do výzkumného šetření zahrnout i jejich pohled. Výzkumné šetření probíhalo na dvou základních školách pro žáky se sluchovým postižením, nebyl upřesněn stupeň. Zjištěná data byla analyzována

a následně interpretována. V rámci výzkumu byly zodpovězeny všechny výzkumné otázky většinou prostřednictvím ověření stanovených předpokladů. Bylo zjištěno, že při výuce českého jazyka byl pro dorozumívání s žáky a předávání učiva používán pedagogickými pracovníky, slyšícími i neslyšícími, obecně většinou český znakový jazyk. Slyšící pedagogové také používali mluvenou češtinu. Bylo také ovšem zaznamenáno, že někteří slyšící i neslyšící asistenti s žáky komunikovali i znakovou češtinou, která by neměla, jako umělý systém, být v rámci této metody používána. Záznamů o znakové češtině se ovšem objevilo méně než záznamů o mluvené řeči a českém znakovém jazyce. Nepotvrdilo se, že by neslyšící asistenti či neslyšící pedagogové a slyšící pedagogové komunikovali navzájem v hodinách češtiny převážně českým znakovým jazykem. Dále, dle subjektivního názoru slyšících i neslyšících, můžeme hodnotit jejich komunikační kompetenci v českém znakovém jazyce a českém jazyce za velmi pozitivní. Znalost těchto jazyků je pro pedagogické pracovníky stěžejní. Zajímavým zjištěním byl podíl neslyšících asistentů a neslyšících pedagogů na výuce. Zatímco neslyšící pedagogové se, dle předpokladu, většinou podílí stejnou měrou na vyučovacím procesu, respektive na jeho částech, a se slyšícím pedagogem spolupracují, podíl neslyšících asistentů nebyl po vyhodnocení zcela jasný. Lze tedy předpokládat, že spolupráce slyšícího pedagoga a neslyšícího asistenta záleží většinou na domluvě jednotlivých dvojic, na tom, jak si rozdělí kompetence. V neposlední řadě se všichni respondenti shodli na důležitosti neslyšících asistentů či pedagogů v hodinách českého jazyka. Zdůvodnili tuto skutečnost dostatečným množstvím rozličných argumentů.

Samostatná kapitola byla věnována shrnutí závěrů z výzkumného šetření a doporučením pro speciálně pedagogickou praxi. Tato doporučení vycházela z velké části z dotazníkového šetření. Některá konkrétně z námětů respondentů na zkvalitnění výuky českého jazyka u žáků se sluchovým postižením.

Výsledky výzkumného šetření nelze z důvodu nevelkého počtu respondentů, kteří byli navíc specifickým souborem, zobecnit na celou společnost. Výsledky jsou ovšem zajímavým pohledem na edukaci žáků se sluchovým postižením za přispění dospělých neslyšících asistentů a pedagogů, na jejich přínos při zprostředkování českého jazyka, ale i jejich přínos obecně. Snad by mohly výsledky této práce pomoci ke zkvalitnění vzdělávání žáků se sluchovým postižením a k většímu zaměstnávání neslyšících pedagogických pracovníků na těchto školách. I přes prosazující se

inkluzivní vzdělávání snad přispěje k zachování základních škol tohoto typu, kde probíhá výuka mimo jiné ve znakovém jazyce, český jazyk je považován za druhý jazyka neslyšících žáků, jsou zde přítomni ve výuce neslyšící dospělí, s nimiž se děti mohou identifikovat. Právě vědomí identifikace může neslyšícím žákům pomoci se ve světě zorientovat, mít svůj jazyk, dostatečně si osvojit jazyk většinové společnosti, mít kvalitní vzdělání a díky tomu i větší možnost volby povolání. Dle našeho názoru by zde měla zůstat možnost volby základní školy tohoto typu.

Seznam použitých informačních zdrojů

TIŠTENÉ ZDROJE

DISMAN, Miroslav. *Jak se vyrábí sociologická znalost*. Dotisk 3. vyd. Praha: Karolinum, 2002. ISBN 80-246-0139-7.

DZIKOVÁ, Hana (ed.). *Společný evropský referenční rámec pro jazyky: jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme* [online]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2002 [cit. 2016-06-29]. ISBN 80-244-0404-4.

GREPL, Miroslav, KARLÍK, Petr, Marek NEKULA a Zdenka RUSÍNOVÁ (eds.). *Příruční mluvnice češtiny*. Vyd 2., opr. [i.e. 3. vyd.]. Praha: NLN, Nakladatelství Lidové noviny, 2008. ISBN 978-80-7106-980-5.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: Základní metody a aplikace*. 1. vyd. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.

HRICOVÁ, Lenka. *Analýza komunikačních kompetencí žáků a učitelů na základních školách pro žáky se sluchovým postižením v České republice a v Německu*. Brno: Masarykova univerzita, 2011. ISBN 978-80-210-5564-3.

HRUBÝ, Jaroslav. *Průvodce neslyšících a nedoslýchavých po jejich vlastním osudu, 1 díl*. 2. přepracované a rozšířené vyd. Praha: FRPSP, 1999. ISBN 80-7216-096-6.

HUDÁKOVÁ, Andrea. Jazyk: nástroj k uchopení světa a sociální lepidlo. *Gong: časopis sluchově postižených*. 2016, **44**(1-3), 11. ISSN 0323-0732.

JABŮREK, Josef. *Bilingvální vzdělávání neslyšících*. Praha: SEPTIMA, 1998. ISBN 80-7216-052-4.

KOMORNÁ, Marie. *Systém vzdělávání osob se sluchovým postižením v ČR: a specifika vzdělávacích metod při výuce*. 2. opravené vyd. Praha: Česká komora tlumočnicků znakového jazyka, o.s., 2008. ISBN 978-80-87218-18-1.

Komparace přístupů uplatňovaných ve vzdělávání žáků a studentů se sluchovým postižením v Číně, Nizozemí a Velké Británii. *Speciální pedagogika*. 2007, **17**(4), 249-261. ISSN 1211-2720.

KRAHULCOVÁ, Beáta. *Komunikační systémy sluchově postižených*. Praha: BEAKRA, 2014. ISBN 978-80-903863-2-7.

LANGER, Jiří a Eva SOURALOVÁ. *Výchova a vzdělávání osob se sluchovým postižením*. Univerzita Palackého, 2014. ISBN 978-80-244-3701-9.

MACUROVÁ, Alena. 2001a. Aktuální problémy komunikace, kultury a vzdělávání neslyšících. *Speciální pedagogika*. 2001, **11**(4), 248-251. ISSN 1211-2720.

MACUROVÁ, Alena. 2008a. *Dějiny výzkumu znakového jazyka u nás a v zahraničí*. Druhé, opravené vydání. Praha: Česká komora tlumočnicků znakového jazyka, o. s., 2008. ISBN 978-80-87218-00-6.

MACUROVÁ, Alena. 2001b. Poznáváme český znakový jazyk. *Speciální pedagogika*. 2001, **11**(2), 69-75. ISSN 1211-2720.

MACUROVÁ, Alena. Poznáváme český znakový jazyk IV. (Vyjádření času). *Speciální pedagogika*. 2003, **13**(2), 89-98. ISSN 1211-2720.

MACUROVÁ, Alena. 2008b. Slovní zásoba a terminologie českého znakového jazyka. *Speciální pedagogika*. 2008, **18**(2), 138-148. ISSN 1211-2720.

MACUROVÁ, Alena a Petra BÍMOVÁ. Poznáváme český znakový jazyk II. (Slovesa a jejich typy). *Speciální pedagogika*. 2001, **11**(5), 285-296. ISSN 1211-2720.

MACUROVÁ, Alena a Petr VYSUČEK. Poznáváme český znakový jazyk - klasifikační tvary ruky. *Speciální pedagogika*. 2005, **15**(4), 262-275. ISSN 1211-2720.

MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s., 2006. ISBN 80-247-1362-4.

MOTEJZÍKOVÁ, Jitka. Pedagog s vadou sluchu na školách pro sluchově postižené. *Infozpravodaj: Magazín informačního centra o hluchotě FRPSP*. 2007, **15**(3), 7-9.

MUKNŠNÁBLOVÁ, Martina. *Péče o dítě s postižením sluchu*. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-5034-7.

PIPEKOVÁ, Jarmila. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 3., přeprac. a rozš. vyd. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-198-0.

POTMĚŠIL, Miloň. *Úvodní stati k výchově a vzdělávání sluchově postižených*. Praha: Fortuna, 1999. ISBN 80-7168-744-8.

POTMĚŠIL, Miloň a kolektiv. *Psychosociální aspekty sluchového postižení*. Brno: Masarykova univerzita, 2010. ISBN 978-80-210-5184-3.

SERVUSOVÁ, Jana. *Kontrastní lingvistika - český jazyk x český znakový jazyk*. Druhé, opravené vydání. Praha: Česká komora tlumočníků znakového jazyka, 2008. ISBN 978-80-87218-30-3.

SLÁNSKÁ BÍMOVÁ, Petra a Lenka OKROUHLÍKOVÁ. *Rysy přirozených jazyků. Český znakový jazyk jako přirozený jazyk. Lexikografie. Slovníky českého znakového jazyka*. Druhé, opravené vydání. Praha: Česká komora tlumočníků znakového jazyka, o. s., 2008. ISBN 978-80-87153-91-8.

ŠEDIVÁ, Zoja. *Psychologie sluchově postižených ve školní praxi*. Praha: SEPTIMA, 2006. ISBN 80-7216-232-2.

ŠMÍDOVÁ, Martina. Jde při inkluzi "pouze" o umístění neslyšících dětí ve škole? *Gong: časopis sluchově postižených*. 2016, **44**(1-3), 40-41. ISSN 0323-0732.

ŠVAŘÍČEK, Roman, Klára ŠEĐOVÁ a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 1. vyd. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

UZLOVÁ, Iva. *Asistence lidem s postižením a znevýhodněním: praktický průvodce pro osobní a pedagogické asistenty*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-764-0.

VALENTA, Milan a kol. *Slovník speciální pedagogiky*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0937-9.

VYSUČEK, Petr. Poznáváme český znakový jazyk VI. (Specifické znaky). *Speciální pedagogika*. 2004, **14**(1), 16-27. ISSN 1211-2720.

Vzdělávání sluchově postižených: zpráva z mezinárodní konference. *Speciální pedagogika*. 2007, **17**(1-2), 112-117. ISSN 1211-2720.

ELEKTRONICKÉ ZDROJE

ANDREJSEK, Jan, Anna LACINOVÁ a Pavlína MAREŠOVÁ. Možnosti využití českého znakového jazyka ve výuce češtiny pro neslyšící. In: *Čeština ve výuce neslyšících: Soubor článků sebraných k příležitosti ukončení lektorského kurzu pro pedagogy* [online]. Praha: Jazykové centrum Ulita, 2011, s. 20-23 [cit. 2016-06-29]. ISBN 978-80-87526-05-7. Dostupné z: https://books.google.cz/books?id=x1Xp_ZTAz1wC&printsec=frontcover&hl=cs&source=gbs_ge_summary_r#v=onepage&q&f=true

HUDÁKOVÁ, Andrea. Společný evropský referenční rámec pro jazyky, Rámcový vzdělávací program, nové pojetí maturitní zkoušky - tři nové impulsy k zamyšlení nad výchovou a vzděláváním neslyšících žáků. In: *Čeština ve výuce neslyšících: Soubor článků sebraných k příležitosti ukončení lektorského kurzu pro pedagogy* [online]. Praha: Jazykové centrum Ulita, 2011, s. 52-54 [cit. 2016-06-29]. ISBN 978-80-87526-05-7. Dostupné z: https://books.google.cz/books?id=x1Xp_ZTAz1wC&printsec=frontcover&hl=cs&source=gbs_ge_summary_r#v=onepage&q&f=true

MACUROVÁ, Alena. Na výuku psané češtiny pro neslyšící (i) kontrastivně? In: *Čeština ve výuce neslyšících: Soubor článků sebraných k příležitosti ukončení lektorského kurzu pro pedagogy* [online]. Praha: Jazykové centrum Ulita, 2011, s. 15-19 [cit. 2016-06-29]. ISBN 978-80-87526-05-7. Dostupné z:

https://books.google.cz/books?id=x1Xp_ZTAz1wC&printsec=frontcover&hl=cs&source=gbs_ge_summary_r#v=onepage&q&f=true

NĚMEC, Zbyněk, Klára ŠIMÁČKOVÁ-LAURENČÍKOVÁ a Vanda HÁJKOVÁ. *Asistent pedagoga v inkluzivní škole* [online]. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2014 [cit. 2016-06-30]. ISBN 978-80-7290-712-0. Dostupné z: <http://www.inkluze.cz/clanek-761/asistent-pedagoga-v-inkluzivni-skole>

MUNOZ-BAELL, Irma M., Carloz ALVAREZ-DARDET, M. RUIZ-CANTERO, Emilio FERREIRO-LAGO a Eva AROCA-FERNANDEZ. Understanding Deaf bilingual education from the inside: a SWOT analysis. *International Journal of Inclusive Education* [online]. 2011, **15**(9), 865-889 [cit. 2016-06-19]. Dostupné z: <http://dx.doi.org/10.1080/13603110802669342>

PETRÁŇOVÁ, Romana. Výuka českého znakového jazyka na školách pro sluchově postižené jako východisko k dalšímu jazykovému vzdělávání neslyšících dětí. In: *Čeština ve výuce neslyšících: Soubor článků sebraných k příležitosti ukončení lektorského kurzu pro pedagogy* [online]. Praha: Jazykové centrum Ulita, 2011, s. 6-14 [cit. 2016-06-28]. ISBN 978-80-87526-05-7. Dostupné z: https://books.google.cz/books?id=x1Xp_ZTAz1wC&printsec=frontcover&hl=cs&source=gbs_ge_summary_r#v=onepage&q&f=true

Počty učitelů na jednotlivých typech škol ve školním roce 2013/2014 podle pohlaví. In: *Český statistický úřad* [online]. [cit. 2016-07-10]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/documents/10180/20541835/30000414k04.pdf/1c36bae7-8e79-48c2-a3c5-1e808158d603?version=1.1>

PRIBANIĆ, Ljubica. Sign Language and Deaf Education: A new tradition. *Sign Language* [online]. 2006, **9**(1/2), 233-254 [cit. 2016-03-28]. ISSN 13879316. Dostupné z: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=ufh&an=26919877&scope=site>

PRZECZKOVÁ, Tereza. *Role neslyšícího asistenta na základních školách pro žáky se sluchovým postižením* [online]. Praha, 2013 [cit. 2016-07-14]. Dostupné z: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/121017>. Vedoucí práce Klára Ptáčková.

SVARTHOLM, Kristina. Bilingual education for deaf children in Sweden. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* [online]. 2010, **13**(2), 159-174 [cit. 2016-06-19]. Dostupné z: <http://dx.doi.org/10.1080/13670050903474077>

ZBOŘILOVÁ, Radka. Role neslyšícího pedagoga ve výuce neslyšících dětí, spolupráce slyšícího a neslyšícího pedagoga. In: *Čeština ve výuce neslyšících: Soubor článků sebraných k příležitosti ukončení lektorského kurzu pro pedagogy* [online]. Praha: Jazykové centrum Ulita, 2011, s. 24-27 [cit. 2016-06-30]. ISBN 978-80-87526-05-7. Dostupné z: https://books.google.cz/books?id=x1Xp_ZTAz1wC&printsec=frontcover&hl=cs&source=gbs_ge_summary_r#v=onepage&q&f=true

ZVONEK, Saša. Neslyšící pedagog jako vzor: Přínos pro druhé. In: *Ruce.cz* [online]. [cit. 2016-07-14]. Dostupné z: <http://ruce.cz/clanky/79/6-neslyfici-pedagog-jako-vzor>

PŘÁVNÍ PŘEDPISY

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů. In: *Sbírka zákonů České republiky* [online], 2004 Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/aktualni-zneni-zakona-o-pedagogickych-pracovnicich-k-1-zari>

Zákon č. 561/2004 Sb. ze dne 24. října 2012 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2012, částka 139, ISSN 1211-1244. Dostupný z: www.msmt.cz/file/25420/download/

Vyhláška č. 73/2005 Sb., ze dne 25. května 2011 o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2011, částka 56, Dostupný z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-147-2011-sb-kterou-se-meni-vyhlaska-c-73-2005-sb>

Zákon č. 155/1998 Sb. ze dne 11. června 1998 o znakové řeči a o změně dalších zákonů. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 1998, částka 54, Dostupný z: <https://www.psp.cz/sqw/sbirka.sqw?cz=155&r=1998>

Zákon č. 384/2008 o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2008, částka 138, ISSN 1211-1244. Dostupný z: <https://www.psp.cz/sqw/sbirka.sqw?cz=423&r=2008>

Seznam zkratk

ČJ – český jazyk

ČSÚ – Český statistický úřad

ČZJ – český znakový jazyk

MŠMT – Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy

NA – neslyšící asistent

NP – neslyšící pedagog

RVP ZV – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

SLP – slyšící pedagog

WHO – World Health Organisation (Světová zdravotnická organizace)

ZŠ – základní škola

Seznam tabulek a grafů

SEZNAM TABULEK

| | |
|--|----|
| Tabulka č. 1 Odpovědi na dotaz zaměřený na způsob komunikace mezi pedagogickými pracovníky na základní škole A | 63 |
| Tabulka č. 2 Odpovědi na dotaz zaměřený na komunikaci mezi pedagogickými pracovníky na základní škole B | 64 |
| Tabulka č. 3 Způsob komunikace slyšících pedagogů a neslyšících pracovníků na ZŠ A i B s tamějšími žáky | 65 |
| Tabulka č. 4 Zaměření slyšících pedagogů, neslyšících asistentů či neslyšících pedagogů na určité skupiny žáků se sluchovým postižením | 70 |
| Tabulka č. 5 ZŠ A i B - pozice neslyšícího asistenta a neslyšícího pedagoga v porovnání se slyšícím pedagogem | 71 |
| Tabulka č. 6 ZŠ A i B - zájem neslyšících asistentů a neslyšících pedagogů o český jazyk | 75 |
| Tabulka č. 7 Komunikace neslyšících pedagogů či neslyšících asistentů se slyšícími pedagogy a s žáky | 81 |
| Tabulka č. 8 Komunikace neslyšícího asistenta a neslyšícího pedagoga s žáky při vysvětlování učiva | 82 |
| Tabulka č. 9 Zaměření neslyšících pedagogů a neslyšících asistentů na určitou skupinu žáků ve vyučování | 84 |
| Tabulka č. 10 Účast neslyšícího pedagoga a neslyšícího asistenta ve výuce | 85 |
| Tabulka č. 11 Orientace neslyšícího asistenta a neslyšícího pedagoga ve vyučované látce českého jazyka | 86 |

SEZNAM GRAFŮ

| | |
|--|----|
| Graf č. 1 ZŠ A - podíl neslyšícího asistenta na vzdělávacím procesu | 66 |
| Graf č. 2 ZŠ A - podíl slyšícího pedagoga na vzdělávacím procesu | 67 |
| Graf č. 3 ZŠ B - podíl neslyšícího pedagoga na vzdělávacím procesu | 68 |
| Graf č. 4 ZŠ B - podíl slyšícího pedagoga na vyučovacím procesu | 68 |
| Graf č. 5 ZŠ A - znalost českého jazyka neslyšícími asistenty | 72 |
| Graf č. 6 ZŠ B – znalost českého jazyka neslyšícími pedagogy | 72 |
| Graf č. 7 ZŠ A - znalost českého znakového jazyka slyšícími pedagogy | 74 |
| Graf č. 8 ZŠ B - znalost českého znakového jazyka slyšícími pedagogy | 74 |

Seznam příloh

Příloha č. 1 – Informovaný souhlas pro respondenty

Příloha č. 2 – Pozorovací arch k diplomové práci

Příloha č. 3 – Dotazník pro neslyšící asistenty/neslyšící pedagogy základní školy pro žáky se sluchovým postižením

Příloha č. 4 – Dotazník pro slyšící pedagogy základní školy pro žáky se sluchovým postižením

